

روان‌شناسی تفاوتهای فردی

دکتر حسن شمس اسفندآباد



روان‌شناسی تفاوتهای فردی

دکتر حسن شمس اسفندآباد

تهران
۱۳۸۶



سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاهها (سمت)

روان‌شناسی ۴۵

شمس‌اسفندآباد، حسن

روان‌شناسی تفاوتهای فردی / حسن شمس اسفندآباد. ـــ تهران: سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاهها (سمت)، ۱۳۸۴.

نه، ۱۹۰ ص. ـــ («سمت»؛ ۹۱۷. روان‌شناسی؛ ۴۵)

بها: ۱۶۰۰۰ ریال. ISBN 964-459-963-2

ص.ع. به انگلیسی: Hassan Shams Esfandabad. Individual Differences in Psychology.

فهرستنویسی بر اساس اطلاعات فیپا.

کتابنامه: ص. ۱۷۹ ـ ۱۸۸.

چاپ اول: تابستان ۱۳۸۴، چاپ سوم: پاییز ۱۳۸۶.

۱. روانشناسی اختلافی. الف. سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاهها (سمت). ب. عنوان.

۹ ر ۹ ش/BF ۶۹۷ ۱۵۵/۲۲

کتابخانه ملی ایران ۸۴ـ۱۷۵۷۱م



سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاهها (سمت)

روان‌شناسی تفاوتهای فردی

دکتر حسن شمس اسفندآباد (عضو هیئت علمی دانشگاه بین‌المللی امام خمینی)

چاپ اول: تابستان ۱۳۸۴

چاپ سوم: پاییز ۱۳۸۶

تعداد: ۱۵۰۰

حروفچینی و لیتوگرافی: سمت

چاپ و صحافی: سازمان چاپ و انتشارات، وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی

قیمت: ۱۶۰۰۰ ریال. در این نوبت چاپ قیمت مذکور ثابت است و فروشندگان و عوامل توزیع مجاز به تغییر آن نیستند.

آدرس ساختمان مرکزی: تهران، بزرگراه جلال آل احمد، غرب پل یادگار امام (ره)، روبروی پمپ گاز، کدپستی ۱۴۶۳۶، تلفن ۲ـ۴۴۲۴۶۲۵۰.

www.samt.ac.ir info@samt.ac.ir

بسم الله الرحمن الرحیم



آسایش انسان به این است که روح انسان راحت باشد.

صحیفهٔ نور؛ ج ۳، ص ۴۷۴

سخن «سمت»

یکی از اهداف مهم انقلاب فرهنگی، ایجاد دگرگونی اساسی در دروس علوم انسانی دانشگاهها بوده است و این امر، مستلزم بازنگری منابع درسی موجود و تدوین منابع مبنایی و علمی معتبر و مستند با در نظر گرفتن دیدگاه اسلامی در مبانی و مسائل این علوم است.

ستاد انقلاب فرهنگی در این زمینه گامهایی برداشته بود، اما اهمیت موضوع اقتضا می‌کرد که سازمانی مخصوص این کار تأسیس شود و شورای عالی انقلاب فرهنگی در تاریخ ۶۳/۱۲/۷ تأسیس «سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاهها» را که به اختصار «سمت» نامیده می‌شود، تصویب کرد.

بنابراین، هدف سازمان این است که با استمداد از عنایت خداوند و همت و همکاری دانشمندان و استادان متعهد و دلسوز، به مطالعات و تحقیقات لازم بپردازد و در هر کدام از رشته‌های علوم انسانی به تألیف و ترجمهٔ منابع درسی اصلی، فرعی و جنبی اقدام کند.

دشواری چنین کاری بر دانشمندان و صاحب‌نظران پوشیده نیست و به همین جهت مرحلهٔ کمال مطلوب آن، باید به تدریج و پس از انتقادها و یادآوریهای پیاپی ارباب نظر به دست آید و انتظار دارد که این بزرگواران از این همکاری دریغ نورزند.

کتاب حاضر برای دانشجویان رشته روان‌شناسی در مقطع کارشناسی به عنوان منبع اصلی درس «روان‌شناسی تفاوتهای فردی» به ارزش ۲ واحد تدوین شده است. امید می‌رود که علاوه بر جامعه دانشگاهی سایر علاقه‌مندان نیز از آن بهره‌مند شوند.

از استادان و صاحب‌نظران ارجمند تقاضا می‌شود با همکاری، راهنمایی و پیشنهادهای اصلاحی خود، این سازمان را در جهت اصلاح کتاب حاضر و تدوین دیگر آثار مورد نیاز جامعهٔ دانشگاهی جمهوری اسلامی ایران یاری دهند.

فهرست مطالب

عنوان	صفحه

عنوان	صفحه

عنوان | صفحه

عنوان | صفحه

پیشگفتار

بیش از ۲۰۰۰ سال پیش افلاطون معتقد بود که افراد در استعدادهای طبیعی با یکدیگر تفاوت دارند، فردی برای یک شغل و دیگری برای شغلی دیگر مناسب است. تفاوتهای فردی یکی از موضوعات بنیادی در روان‌شناسی مدرن است. روان‌شناسیِ تفاوتهای فردی به مطالعه شباهتها و تفاوتهای افراد در تفکر، احساس، رفتار، و به طور کلی همه زمینه‌هایی که به انسان مربوط می‌شود، می‌پردازد. هیچ دو فردی شبیه به یکدیگر نیستند؛ با این همه، هیچ دو فردی بی‌شباهت به یکدیگر هم نیستند. لذا، در مطالعه تفاوتهای فردی علاقه‌مند به دانستن شباهتها و تفاوتهای بین افراد هستیم.

در صد سال اخیر مطالعات مربوط به تفاوتهای فردی فرمولبندی شده‌اند. روان‌شناسی تفاوتهای فردی هنوز یک علم نو است. هنوز بحثها و موضوعات بسیاری باقی مانده است که می‌توان به آنها پرداخت. نقطه‌نظرهای متعدد و بحث‌انگیز زیادی وجود دارد. بدون تردید دانش اخیر نیز تغییر می‌پذیرد و متکامل می‌شود.

در ایران رویکرد خاصی به تفاوتهای فردی وجود ندارد. در رویکرد روان‌شناسی غرب به تفاوتهای فردی معمولاً فرض می‌شود که: الف) افراد در دامنه‌ای از خصوصیات روان‌شناختی با یکدیگر متفاوت هستند. ب) مطالعه و اندازه‌گیری این تفاوتهای فردی ممکن است. ج) تفاوتهای فردی برای توضیح و پیشگویی رفتار و عملکرد مفید است.

کتاب حاضر شامل نُه فصل است که عبارت‌اند از: مقدمه‌ای بر تفاوتهای فردی، توارث، هوش و خلاقیت، احساس و ادراک، تفاوتهای فردی در سبکهای یادگیری، شخصیت، انگیزش و هیجان، محیط و فرهنگ و جامعه.

تمامی این مباحث معمولاً در روان‌شناسی عمومی و به صورت اختصاصی‌تر در دروس تخصصی تدریس می‌شوند، اما تأکید در آنجا (برخلاف این کتاب) بر تفاوتهای فردی نیست.

با توجه به اینکه دانشجویانی می‌توانند این درس را بگذرانند که دروس آمار و روش تحقیق را گذرانده باشند و در این صورت از آنها انتظار می‌رود که از کتابهای بسیار خوب آمار و روش تحقیقی که به وسیله اساتید ارجمند دانشگاهها به رشته تحریر درآمده است استفاده کرده باشند، در کتاب حاضر مسائل روش‌شناسی مورد بحث قرار نگرفته‌اند.

در پایان بر خود لازم می‌دانم که از راهنماییهای ارزنده سرکار خانم دکتر دادستان مدیر محترم گروه روان‌شناسی سازمان سمت تشکر و قدردانی نمایم. همچنین از همسرم سرکار خانم دکتر سوزان امامی‌پور به خاطر راهنماییهای ارزنده و همگامی ایشان با من که امکان تألیف این کتاب را فراهم ساخت تشکر و قدردانی می‌نمایم.

نگارنده خود آگاه است که کتاب حاضر کاستیهایی دارد. امید است که اظهارنظرهای اساتید صاحب‌نظر و اهل فن و دانشجویان عزیز و علاقه‌مند راهگشا و راهنمای رفع نقایص کار نگارنده در آینده باشد.

حسن شمس اسفندآباد

فصل اول

مقدمه‌ای بر تفاوتهای فردی

خاستگاه روان‌شناسی تفاوتهای فردی

تا اواخر قرون وسطی مفهوم «فردی»[1] وجود نداشت، بلکه این مفهوم در اواخر این دوران ابداع شد. بر اساس طرز تفکر وابسته به فلسفه افلاطونی جدید حاکم در این زمان، عقل و خرد هر فردی تنها قادر به شناخت جمع است نه فرد.

نظریه‌پردازان قرون وسطی علاقه‌ای به تفاوتهای فردی نداشتند یا شاید از وجود سرشت روان‌شناختی انسان بی‌اطلاع بودند. روان‌شناسان فلسفی این دوران علاقه‌مند به روح، اراده، تصور و تفکر منطقی بودند. در آغاز قرن نوزدهم بود که تفاوتهای فردی مورد توجه قرار گرفت (لیهی[2]، ۱۹۸۰، ص ۷۱).

نظریه تکاملی داروین[3] روان‌شناسی را به صور مختلف متأثر ساخت. این نظریه تأکید فراوانی بر تفاوتهای فردی داشت. در نتیجه پنج سال مشاهده انواع و گونه‌های فراوان، این واقعیت که در بین اعضای یک نوع تنوع وجود دارد بر داروین مسلم گشت. بنا به نظر وی اگر هر نسلی شبیه اسلاف خود بود تکامل رخ نمی‌داد. از این‌رو، تغییر، بخش مهم نظریه تکامل محسوب می‌شود.

داروین پیشنهاد کرد که طبیعت خصیصه‌های برتر را از طریق تنازع بقا

---

1. individual
2. Th. H. Leahey
3. Ch. Darwin

برمی‌گزینند. او در کتاب خود تحت عنوان *اصل انواع*[1] اظهار داشت که افراد یک نوع، خصوصیات فردی متفاوت دارند و خصوصیات فردی مساعد موجب بقا می‌شود. به عبارت دیگر، طبیعت افرادی را باقی می‌گذارد که خصوصیات فردی مساعد برای سازگاری با محیط دارند و آنهایی را که فاقد این خصوصیات هستند از بین می‌برد. داروین این پدیده، یعنی باقی ماندن افراد دارای خصوصیات مساعد را «انتخاب طبیعی» نامید (گنجی، ۱۳۸۰، ص ۳۳).

سر فرانسیس گالتون[2] که علاقه بسیار زیادی به کارهای داروین داشت پس از مطالعه نظریات داروین به این نتیجه رسید که این اصل را می‌توان به صورت علمی به کار گرفت. خصیصه‌های افراد را می‌توان ابتدا اندازه گرفت و سپس به پرورش افراد برتر پرداخت. او بر این عقیده بود که تمامی خصیصه‌های انسان، از بلندی قد و زیبایی تا هوش و تواناییهای عقلی و تا ویژگیهای شخصیتی، توارثی هستند. اگرچه نتیجه‌گیریهای گالتون دارای اهمیت چندانی نیستند، اما باید در نظر داشت که وی اولین کسی است که تفاوتهای فردی را به صورت علمی مورد مطالعه قرار داد. گالتون به عنوان بخشی از مطالعات خود روی توارث، اطلاعات نظامدار فراوانی را، شامل اندازه‌گیریهای فیزیکی و روان‌شناختی، گردآوری کرد.

گالتون اصل بررسی سطوح مختلف وراثت (یعنی درجه نزدیکی رابطه خویشاوندی) و چگونگی ارتباط آنها را با شاخصهای تواناییها بنیان نهاد. او نخستین هوادار روش مطالعه دوقلوها برای تحقیق در تأثیر نسبی وراثت و محیط بود. بر اساس این روش، دوقلوهای یک‌تخمکی[3] ویژگیهای ژنتیکی یکسانی دارند و دوقلوهای دوتخمکی[4] فاقد این ویژگیها هستند، چنانچه ما آنها را بر اساس بعضی از ویژگیها، مانند هوش مقایسه کنیم، شباهتهای بیشتری میان دوقلوهای یک‌تخمکی مشاهده می‌کنیم که باید ناشی از تأثیر وراثت باشد. این نتیجه‌گیری بر این فرض

---

1. *The Origin of the Spices*
2. F. Galton
3. monozygotic
4. dizygotic

مبتنی است که دوقلوهای یک‌تخمکی و دوتخمکی از نظر محیطی از شرایط یکسانی برخوردار هستند (شکلتون و فلچر[1]، ۱۳۷۱، ص ۱۶).

گالتون تأثیر عمیقی بر کتل[2] گذاشت. کتل نقش مهمی در شکل‌گیری و گسترش مطالعات مربوط به تفاوتهای فردی دارد. اگرچه کتل دستیار وونت بود اما برخلاف وونت که علاقه زیادی به مطالعه تفاوتهای فردی نداشت و بیشتر فعالیتهای وی بر مطالعه ذهن متمرکز بود، علاقه‌مند به پژوهش در تفاوتهای فردی بود. او مطالعات زیادی روی زمان واکنش انجام داد و معتقد بود که مطالعه درباره زمان واکنش ارزش زیادی در مطالعات مربوط به عملیات گوناگون ذهنی و تحقیق درباره تفاوتهای فردی دارد. کتل با گالتون ملاقات کرد و تحت تأثیر تأکید گالتون بر اندازه‌گیری و آمار قرار گرفت. کتل بر کمّی‌سازی، رتبه‌بندی و درجه‌بندی تأکید می‌کرد. او بیشتر از طریق کارهایش در تفاوتهای فردی و آزمونهای روانی بر روان‌شناسی تأثیر گذاشت. مضمون همه پژوهشهای او تفاوتهای فردی بود. کتل برای اولین بار اصطلاح آزمونهای ذهنی[3] (روانی) را مطرح ساخت. او معتقد بود که روان‌شناسی نمی‌تواند آن دقت و قطعیتی را که در علوم فیزیکی وجود دارد داشته باشد مگر اینکه بر بنیاد آزمایش و اندازه‌گیری استوار شود. او بر این باور بود که با به کار بستن یک رشته آزمونهای روانی و اندازه‌گیری در مورد تعداد زیادی از افراد می‌توان گامی در این جهت برداشت. آزمونهای کتل فاقد نورم یا هنجار بودند و عملکردهای عالی ذهن را برآورد نمی‌کردند بلکه بیشتر تواناییهای حسی-حرکتی را اندازه می‌گرفتند (شولتز و شولتز[4]، ۱۹۸۷، ص ۲۹۰).

کاری که کتل آغازگر آن بود به وسیله آلفرد بینه[5] کامل گردید. آزمون یا تست روانی به مفهوم واقعی کلمه، به وسیله بینه ساخته شد. او نقش مهمی در

---

1. V. Shakelton & C. Fletcher
2. J. McK. Cattell
3. mental tests
4. D. P. Schults & A . S. Schults
5. A . Binet

گسترش تفاوتهای فردی دارد. بینه در انجام آزمایشهای خود از روش تطبیقی استفاده کرد. او کاربرد علم روان‌شناسی را با آزمودنیهایی شروع کرد که صفات کاملاً آشکاری داشتند، یعنی ابتدا با بیماران روانی و بعد از آن با افراد سرآمد (کسانی که به‌سرعت می‌توانستند محاسبات ریاضی انجام دهند، آنهایی که شطرنج‌باز ماهری بودند) و بالاخره با کودکان کم‌توان ذهنی. روش تطبیقی بینه وی را در جهت توسعه مطالعه تفاوتهای فردی، به ویژه تفاوتهای فردی کودکان سوق داد. همه این فعالیتها موجب شد تا بینه بتواند در سال ۱۹۰۵ اولین آزمون هوشی خود را تهیه کند. هدف اصلی از ساختن آزمون هوشی این بود که مسئولان آموزش و پرورش فرانسه بتوانند کودکان کم‌توان ذهنی را از سایر کودکان جدا کنند و آنها را با شیوه خاصی آموزش دهند (گنجی، ۱۳۸۰، ص ۳۷).

در شکل‌گیری تفاوتهای فردی کارهای انجام شده در دیگر رشته‌های علوم نقش مؤثری داشته است. یکی از افرادی که نقش بارزی در پیشرفت روان‌شناسی تفاوتهای فردی دارد بسل[1] ستاره‌شناس آلمانی است. در سال ۱۷۹۶ یکی از دستیاران رصدخانهٔ سلطنتی انگلیس به نام کینه‌بروک[2] به دلیل اینکه در ردیابی عبور یک جرم سماوی از جلو عدسی تلسکوپ مرتکب یک ثانیه خطا شد به وسیله مسئول رصدخانه آقای مسکلین[3] اخراج گردید. بسل در سال ۱۸۱۶ پس از خواندن داستان فوق به این اندیشه افتاد که تفاوت بین دو زمان واکنش مربوط به عبور اجرام سماوی از جلوی عدسی تلسکوپ احتمالاً به خاطر عدم شایستگی دستیار اخراج شده نبوده است. به نظر بسل این احتمال وجود داشت که زمان واکنش در افراد اندکی متفاوت باشد.

بسل و عده دیگری از ستاره‌شناسان به مدت ده سال زمانهای واکنش ثبت شده خود را با یکدیگر مقایسه نمودند و تفاوتهای نظامداری مشاهده کردند. در زمان واکنش گزارش شده به وسیله برخی از ستاره‌شناسان تا یک ثانیه تفاوت دیده شد. زمان واکنش گزارش شده از سوی برخی از ستاره‌شناسان همواره کوتاه‌تر بود.

1. Bessel
2. Kinnebrook
3. Maskelyne

بسل همچنین متوجه شد که تخمینهای افراد در زمانهای مختلف تغییر می‌کند. بسل پس از بررسیهای خود به این نتیجه رسید که در فعالیتهای ادراکی همیشه یک «معادله شخصی»[1] وجود دارد. این اصطلاح تأکید بر این دارد که مردم از نظر زمان واکنش متفاوت هستند و لذا هر کدام معادله‌ای شخصی برای گذشت زمان دارند. نتایج حاصل از مقایسه‌های انجام شده به وسیله بسل نشان داد که ستاره‌شناسان از نظر زمان واکنش با یکدیگر تفاوت داشتند و هریک از آنها از معادله شخصی خود برای تخمین زمان عبور اجسام سماوی از جلوی عدسی تلسکوپ استفاده می‌کردند (شمس اسفندآباد، ۱۳۸۲، ص ۱۱۶).

در این زمان کارهای دیگری نیز صورت گرفته است که اگرچه از جهت نظری اعتبار چندانی نداشتند اما بی‌تردید مؤید تفاوتهای فردی در افراد بودند. یکی از این کارها ابداع جمجمه‌خوانی[2] (مطالعه قدرت تفکر و درک بر حسب شکل جمجمه) در ابتدای قرن ۱۸ میلادی به وسیله فرانز گال[3] است. جمجمه‌خوانی مورد توجه بسیار قرار گرفت و چنان رایج گشت که در سال ۱۸۳۲ بیست‌ونه دانشمند جمجمه‌خوان در انگلستان به کار مشغول بودند و مجلات زیادی در انگلستان و امریکا به مطالعه جمجمه‌خوانی اختصاص داشتند. در این زمان برخی جمجمه‌خوانها پیشنهاد کردند که نمایندگان مجلس با توجه به شکل جمجمه‌شان انتخاب شوند. حتی برخی از جمجمه‌خوانها سر کودکان را قالب‌گیری می‌کردند تا کیفیتهای خوب را افزایش دهند و از میزان کیفیتهای بد بکاهند. اگرچه این نظریه صحت نداشت اما یکی از فرضیات آن صحت داشت: این عقیده که بخشهای مختلف مغز عملکردهای خاصی دارند.

نظریه‌های مربوط به تفاوتهای فردی

یکی از قدیمی‌ترین نظریاتی که به گونه‌ای با تفاوتهای فردی مرتبط است، نظر

---

1. personal equation
2. phrenology
3. F. Gall

بقراط درباره تفاوت افراد به واسطه تفاوت در مزاج آنهاست. بقراط با توجه به ترشحات و مایعات بدنی مزاجهای چهارگانه خود، دموی، صفراوی، سوداوی و بلغمی را عنوان کرد و معتقد بود که هر یک از این مزاجها معرف خلق‌وخو و شخصیت خاصی هستند. دمویها به زعم بقراط خونگرم و فعال، صفراویها عصبی‌مزاج، سوداویها غمگین و گرفته و بلغمیها سست و بی‌حال هستند. مبنای علمی تقسیم‌بندی مزاجهای بقراط بسیار ضعیف است.

کرچمر[1]، دانشمند سوئیسی، انسانها را بر اساس ساختمان بدنی آنها به سه دسته تقسیم کرد:

الف) تیپ پیک‌نیک[2]، این افراد از نظر ساختمان جسمانی چاق و کوتاه‌قامت و از جهت خصوصیات خلقی بشاش، بذله‌گو و معاشرتی هستند.

ب) تیپ استنیک[3]، این اشخاص بلندقامت، لاغر، کشیده و از نظر شخصیتی عصبی‌مزاج هستند.

ج) تیپ اتلتیک[4]، این افراد ورزشکار و فعال هستند. اندام آنها ورزیده و عضلانی است. از نظر خلق‌وخو ثابت‌قدم، باپشتکار و فعال هستند.

تقسیم‌بندی کرچمر پایه علمی محکمی ندارد. بیشتر مردم را نمی‌توان در هیچ یک از این طبقات قرار داد. ویژگیهای شخصیتی بسیاری از افراد با ساختمان بدنی آنها، چنانچه کرچمر متصور بود، همخوانی ندارد.

شلدون[5] محقق امریکایی افراد را بر اساس ساختمان بدنی و صفات شخصیتی آنها به سه دسته تقسیم کرد. طبقه‌بندی شلدون از مشاهده افراد طبیعی به وجود آمد و بر فرضیه جنین‌شناسی استوار بود. شلدون و همکارانش با استفاده از تصاویر هزاران دانشجوی دانشگاه، آنها را به سه گروه تقسیم کردند: گروه آندومورف[6] (فربه تن)،

---

1. E. Kretchmer
2. pyknic
3. asthenic
4. athletic
5. W. H. Sheldon
6. endomorph

گروه مزومورف[1] (ستبر تن)، و گروه اکتومورف[2] (کشیده تن). به عقیده شلدون در آندومورفها امعاء و احشا رشد زیادی دارند. این افراد چاق و مدور هستند. در تیپ مزومورف رشد ماهیچه‌ها و بافت ارتباطی چشمگیر است؛ بنابراین، این افراد، افراد پرقدرت و قوی هستند و اندامی نیرومند دارند. به نظر شلدون اکتومورفها استخوانی، ظریف و شکننده‌اند و در آنها سلسله‌اعصاب تحریک‌پذیری بیشتری دارد.

شلدون در مورد ویژگیهای روانی و صفات شخصیتی افرادی که آنها را از نظر شکل ظاهری بدن طبقه‌بندی کرده بود به تحقیق پرداخت. او و همکارانش ابتدا صدها عبارت را که برای توصیف شخصیت به کار می‌رفت پیدا کردند و پس از مطالعه و بررسی دقیق، پنجاه صفت را از میان آنها انتخاب کردند. آنها از دانشجویان خواستند تا به این صفات نمره بدهند. شلدون و همکارانش پس از انجام کارهای آماری روی نمرات تخصیص‌داده‌شده به صفات متوجه شدند که این پنجاه صفت زیر سه عنوان مهم قرار می‌گیرند. این سه عنوان درحقیقت سه بُعد بودند که به وسیله آنها شخصیت کسی را می‌توان توصیف کرد. یکی از این دسته صفات یا بُعد اول را ویسروتونیا[3] خواندند زیرا همه صفاتی که در زیر این عنوان قرار می‌گرفت به نوعی با خوش‌خوری، خوش‌زیستی، لذت‌طلبی و شادکامی مربوط می‌شدند. طبقه دوم را سوماتوتونیا[4] خواندند زیرا صفاتی که در زیر این عنوان قرار داشتند به فعالیت بدنی، حرکت، ابراز شخصیت وجنبش مربوط می‌شدند. طبقه سوم سربروتونیا[5] خوانده شدند زیرا صفاتی که در زیر این عنوان قرار می‌گرفتند به نحوی مربوط به تفکر، خودداری، نگرانی و حساسیت فوق‌العاده بودند. پژوهشهای انجام شده بعدی که با همان روشی که شلدون به کار گرفت صورت گرفتند نتیجه‌ای که او به دست آورد را تأیید نکردند. ایرادی که به شلدون وارد شده است آن است که به عقیده وی نمونه‌های انسانی از لحاظ بدنی تغییرناپذیر هستند، حال آنکه کسی که امروز

---

1. mesomorph
2. ectomorph
3. viscerotonia
4. somatotonia
5. cerebrotonia

مزومورف است ممکن است روزی اکتومورف شود. همچنین این امکان وجود دارد که ساختمان بدن افراد مستقیماً در شخصیت آنها مؤثر نباشد، اما طرز برخورد مردم دیگر با آنها ممکن است در آنها تأثیر فراوان داشته باشد؛ مثلاً کسی که بدن ناقص یا فوق‌العاده نحیف دارد، اگر مورد بی‌اعتنایی یا تعرض دیگران قرار بگیرد، ممکن است دارای خلق‌وخوی منفی شود و اعتماد به نفس پایینی داشته باشد (اتکینسون و همکاران[1]، ۱۹۸۳؛ گنجی، ۱۳۸۱).

با توجه به اینکه مطالعه تفاوتهای فردی، که شخصیت را نیز دربر می‌گیرد، بخش مهمی از روان‌شناسی را تشکیل می‌دهد نظریات فروید در قلمرو تفاوتهای فردی از اهمیت خاصی برخوردار است. فروید معتقد بود که رشد و نمو طبیعی مستلزم آن است که فرد طی پنج سال اول زندگی از چندین مرحله رشد که وی آنها را مراحل روانی-جنسی[2] می‌نامد و بر شخصیت فرد اثر می‌گذارد، بگذرد. او معتقد بود که گاهی اوقات ممکن است رشد شخصیتی فرد در مرحله خاصی تثبیت[3] گردد که در این صورت موجب ایجاد شخصیت نامتعادل و ناکامی خواهد شد. فروید معتقد بود که توجه بیش از حد یا کمتر از میزان متعارف سبب تثبیت شخصیت در مرحله خاصی می‌شود. در چنین وضعیتی لیبیدو[4] شخص همچنان وابسته به فعالیتهای همان دوره از رشد باقی می‌ماند.

فروید نخستین سال زندگی را مرحله دهانی[5] رشد روانی جنسی نامید. در طول این دوره، دهان منبع اصلی لذت کودک است. این لذت ناشی از مکیدن، گاز گرفتن و بلعیدن همراه با احساس لبها، دهان و گونه‌هاست. کودک در خلال مرحله دهانی یاد می‌گیرد که دنیا را خوب یا بد، ارضاکننده یا ناکام‌کننده و ایمن یا خطرناک ادراک کند.

---

1. R. Atkinson et al.
2. psychosexual stages
3. fixation
4. libido
5. oral stage

فروید دومین سال زندگی را مرحله مقعدی[1] نامید. در این مرحله کودک کنترل تحمیلی را به صورت آموزش آداب توالت رفتن تجربه می‌کند. فروید تجربه آموزش آداب توالت را برای رشد امری اساسی می‌پنداشت. دفع مدفوع موجب لذت کودک می‌شود، اما با شروع آموزش آداب توالت او باید یاد بگیرد که این لذت را به تأخیر بیندازد. برای نخستین بار، ارضای یک تکانه غریزی در تداخل با تلاش والدین برای به نظم کشیدن زمان و مکان عمل دفع قرار می‌گیرد.

سومین مرحله رشد روانی-جنسی مرحله آلتی[2] است. در این مرحله کانون لذت از مقعد به اندامهای تناسلی منتقل می‌شود. کودک دوباره با نبردی میان تکانه نهاد و خواستهای جامعه که در انتظارات والدین موجودیت می‌یابند، رو در رو می‌شود. در این مرحله کودک علاقه زیادی به اکتشاف و دستکاری اندامهای تناسلی خود و دیگران نشان می‌دهد. او سؤالاتی درباره تولد و تفاوت بین دو جنس در ناحیه تناسلی می‌کند. کودک از ازدواج با والد غیر همجنس خود صحبت می‌کند. غالب والدین در مقابل امیال زنا با محارم و استمناء در کودک دچار شوک و خشم می‌شوند و هر گونه تظاهرات جنسی را تقبیح می‌کنند و اغلب به پرسشهای کودک در این موارد پاسخی نمی‌دهند. عقده اودیپ و الکترا در این مرحله بروز می‌کنند. میزان حل این عقده‌ها نقشی اساسی در تعیین چگونگی رابطه و نگرش فرد بالغ در مورد جنس مخالف دارد. تعارضات مربوط به این عقده‌ها اگر به صورت اندک یا نابسنده حل شوند این امکان وجود دارد که در بزرگسالی موجب بروز ته‌مانده‌هایی از اضطراب اختگی و غبط آلتی و پیدایش منش یا شخصیت آلتی[3] شوند.

مردی که شخصیت آلتی دارد، گستاخ، خودبین و متکی به نفس است. این افراد همواره مردانگی‌شان را برای مثال از طریق تصاحب کردنهای جنسی مکرر به رخ می‌کشند یا نمایان می‌سازند. زنی که شخصیت آلتی دارد در زنانگی خویش اغراق می‌کند و آن را برای در هم شکستن مردان به کار می‌گیرد.

---

1. anal stage
2. phallic stage
3. phallic character

دوره نهفتگی[1] به دنبال پایان یافتن مرحله آلتی آغاز می‌شود و مرحله‌ای است که در آن کودکان کمتر به بدن خود علاقه نشان می‌دهند و توجه خود را بیشتر معطوف یادگیری مهارتهایی می‌کنند که برای سازگاری با محیط ضرورت دارد. این دوره نیز مشکلات و تعارضهای خود را دارد و فرد درگیر کنار آمدن با همسالان و فراگیری سازگاری با دنیای همواره در حال گسترش است. این دوره، یکی از مراحل رشد روانی-جنسی نیست.

مرحله تناسلی[2] آخرین مرحله رشد روانی-جنسی هنگام بلوغ آغاز می‌شود. علایق جنسی نوجوانان معطوف به افراد دیگر می‌شود و عشق و محبت در آنها صورت پخته‌تری به خود می‌گیرد. در این دوره نیز تعارض وجود دارد، اما کمتر از مرحله‌های پیشین است. هنوز بسیاری از خواستها و تابوهای[3] اجتماعی مربوط به مسائل جنسی که نوجوان باید با آنها همرنگی کند وجود دارد. اگر فرد در هیچ یک از مرحله‌های پیشین رشد، تثبیت عمده‌ای نداشته باشد، می‌تواند به یک زندگی غیر روان‌رنجور و رابطه‌های بهنجار دگرجنس‌خواهانه دست یابد.

در نظریه جورج کلی[4] تفاوتهای فردی مورد توجه فراوان قرار گرفته است. در نظر وی انسان در جریان تلاش برای ادراک جهان اطراف خویش عقیده‌ها و فرضیه‌هایی را درباره آن تشکیل می‌دهد و آنها را به کار می‌گیرد. ساختارهای شخصی[5] افراد بر این اساس تشکیل می‌شود. این ساختارها هسته اصلی شخصیت فرد را می‌سازند. چون افراد تجربه‌های گوناگونی دارند، بنابراین، دارای ساختارهای شخصی متفاوتی هستند.

ساختارهای شخص از جهان و خویشتن، نمایانگر انتظارات وی از حوادث و رویدادهاست و بر اساس آنها رفتار و اعمال وی هدایت می‌شود. این موضوع «اصل

---

1. latency period
2. genital stage
3. taboo
4. G. Kelly
5. personal construct

بنیادی»[1] کلی را تشکیل می‌دهد. اگر شخص دیگران را به صورت دشمن بنگرد، رفتار وی با آنان مانند زمانی نیست که آنها را دوست می‌پندارد. اگر شخص خود را کمرو و خجالتی تصور کند، رفتارش در جمع متفاوت از زمانی خواهد بود که خود را اجتماعی، معاشرتی و مردمدار فرض کند. افزون بر آن، ساختارهای شخصی بر نحوه نگرش، افکار و احساسات وی تأثیر خواهد بخشید. اگر خود را شخص لایقی بداند در برخورد با مسئله خاصی احساس می کند که می‌تواند از عهده آن برآید و در حالت عکس آن، در مواجه شدن با موضوعهای کوچک و بی‌اهمیت نیز خود را عاجز و ناتوان می‌پندارد.

در نظریه کلی افراد و اشیایی که فرد در پی درک آنهاست به عنوان «عناصر» شناخته می‌شوند هدف نظریه کلی این است که بفهمد افراد عناصر گوناگون را چگونه تعبیر می کنند. در نظریه کلی عناصر معمولاً افراد دیگرند، اما می‌تواند چیزهای متنوع دیگری مانند انواع ماشینها، نقاشیها یا احزاب سیاسی باشد ـ درحقیقت هر چیزی که در آن تفاوتهای فردی وجود دارد و شخص سعی می کند این تفاوتها را بفهمد و پیش‌بینی کند (کوپر[2]، ۱۹۹۸، ص ۳۰).

نظریات جولیان راتر[3]، به ویژه نظریات وی درباره مکان کنترل بیرونی و مکان کنترل درونی، سهم بسزایی در پژوهشهای انجام شده در زمینه تفاوتهای فردی دارند. بررسیهای راتر نشان داد که افراد با مکان کنترل درونی اعتقاد دارند تقویتهایی که دریافت می کنند تابعی از رفتارها یا ویژگیهای خود آنهاست. در مقابل افراد با جهت‌گیری بیرونی دارای مکان کنترل بیرونی هستند، فکر می کنند تقویتی که دریافت می کنند در دست مردم دیگر، تقدیر یا شانس است. صرف نظر از ماهیت مکان کنترل بیرونی، افراد دارای جهت‌گیری بیرونی معتقدند که آنان در برابر این نیروهای بیرونی ناتوان هستند.

مکان کنترل افراد تأثیر زیادی بر رفتار آنها دارد. افراد با مکان کنترل بیرونی معتقدند رفتارها یا مهارتهای آنها در تقویتهایی که دریافت می کنند اثری ندارد، و

1. fundamental postulate
2. C. Cooper
3. J. Rotter

برای تلاش در بهبود موقعیت خود فایده‌ای نمی‌بینند. آنان به امکان کنترل زندگی خود در زمان حال یا آینده باور چندانی ندارند. در مقابل، افرادی که دارای جهت‌گیری درونی هستند، معتقدند که کنترل کاملی بر زندگی خود دارند و مطابق با همین باور رفتار می‌کنند. تحقیق نشان داده است که آنان در تکالیف آزمایشگاهی در سطح بالاتری عمل می‌کنند، کمتر تحت تأثیر کوششهای دیگران قرار دارند، ارزش والاتری برای مهارتها و پیشرفتهای شخصی خود قائل هستند و نسبت به نشانه‌های محیطی که می‌توانند برای هدایت رفتار خود به کار ببرند، هشیارترند. به‌علاوه، افراد دارای مکان کنترل درونی، در مقایسه با افراد دارای مکان کنترل بیرونی، در قبول مسئولیت اعمال خود، آمادگی بیشتری دارند (شولتز، ۱۹۹۰، ص ۵۴۲).

اصول طبقه‌بندی تفاوتهای فردی

آدمی تمایل به گروهبندی دارد و آن را برای اشیاء و افراد به کار می‌گیرد. ما در گفتگوی روزانه این کار را انجام می‌دهیم، مثلاً می‌گوییم فلان کس خوب است یا بد، باهوش است یا کم‌توان ذهنی، زیباست یا نازیبا، درونگراست یا برونگرا. این عمل به منظور تفاوت قائل شدن بین چیزها و افراد به کار می‌رود. گروهبندی افراد تاریخچه‌ای دیرینه دارد.

کارهای طبقه‌بندی بر گروهبندی روشهای بی‌شماری متمرکز است که در آنها افراد بر حسب تعداد معدودی از ساختارهای پنهان یا غیر قابل مشاهده با یکدیگر تفاوت دارند. این یک فرایند چندمرحله‌ای چرخشی از شهود[۱]، مشاهده[۲]، قیاس[۳]، استقرا[۴] و اثبات است. اغلب روشهای اندازه‌گیری و طبقه‌بندی که در حوزه تفاوتهای فردی مورد استفاده قرار می‌گیرند، در پاسخ به تقاضا برای انتخاب افراد جهت تربیت آموزشگاهی، کارآموزی و درخواست کار گسترش یافته‌اند.

1. intuition
2. observation
3. deduction
4. induction

منابع تفاوتهای فردی

مطالعات مربوط به طبقه‌بندی و پیش‌بینی تفاوتهای فردی، شامل سازماندهی توصیفی افکار، احساسات، رفتار و چگونگی ترکیب آنها و چگونگی ارتباط آنها با دیگر نتایج هستند. این طبقه‌بندی توصیفی است تا علّی، و شبیه به گروهبندی کردن قلوه‌سنگها بر حسب فشردگی و سختی است تا ساختار اتمی و مولکولی آنها. اگرچه نظریه‌های علّی تفاوتهای فردی توسعه‌یافته‌اند، اما نسبت به طبقه‌بندی توصیفی در مراحل ابتدایی‌تری هستند. طبقه‌بندیهای توصیفی برای سازماندهی نتایج مطالعاتی که اساس ژنتیکی تفاوتهای فردی را مورد آزمون قرار می‌دهند به کار برده می‌شوند.

با اِعمال روشهای الگوسازی ساختی در پراکنشها (واریانسها) و کوواریانسهای مرتبط با مشاوره‌های مختلفِ مرتبط با محیط، مانند مشاوره خانوادگی، امکان تجزیه خصیصه‌های زیست‌شناختی به منابع جداگانه واریانسهای ژنتیک و محیط وجود دارد. معمولی‌ترین موضوعات مورد مطالعه دوقلوهای یک‌تخمکی و دوتخمکی هستند. طرحهای اضافی شامل دوقلوهایی که با یکدیگر یا جدا از یکدیگر پرورش یافته‌اند، والدین بیولوژیکی و والدخوانده‌ها، کودکان و خواهر برادرها هستند. نتایج ژنتیک رفتاری برای غالب خصیصه‌های شخصی مشابه هستند. به نظر می‌رسد که درصد بالایی از واریانس زیست‌شناختی تحت کنترل ژنتیک باشد و تنها درصد پایینی از واریانس تحت تأثیر محیط باشد. لازم به یادآوری است که ژنها، افکار، احساسات یا رفتار را کدگذاری نمی‌کنند اما پروتئینهایی را که تنظیم‌کننده و تعدیل‌کننده سیستمهای بیولوژیک هستند، کدگذاری می‌کنند.

تفاوت ناچیز در دسترسی و جذب مجدد انتقال‌دهنده‌های عصبی در حساسیت افراد نسبت به نشانه‌های محیطی که در دسترس بودن منابع در آینده و تنبیهات و پاداشها را پیشگویی می‌کنند تغییر به وجود می‌آورد. طریقی که این نشانه‌ها استنباط می‌شوند، به آنها توجه می‌شود، ذخیره می‌شوند و با تجارب گذشته ترکیب می‌شوند موجب منحصر به فرد بودن هر فرد می‌شود. کارهایی که امروزه روی اساس تفاوتهای فردی صورت می‌گیرد مربوط به فهم تأثیر متقابل گرایشهای

بیولوژیکی با فرصتها و محدودیتهای محیطی می‌شود که نهایتاً در نظام پردازش اطلاعات یک فرد تجلی می کند.

در پژوهشهای مرتبط با تفاوتهای فردی سؤالاتی درباره ماهیت مشترک انسانها، ابعاد تفاوتهای فردی و الگوهای بی‌مانند افراد مطرح می‌شود. گستره پژوهشها در تفاوتهای فردی، پژوهش در تحلیل کدهای ژنتیک تا پژوهش در تفاوتهای جنسیتی، اجتماعی، قومی و فرهنگی و پژوهش در تواناییهای شناختی واکنش هیجانی را شامل می‌شود.

دامنه روشهای پژوهش در تفاوتهای فردی شامل پژوهشهای آزمایشگاهی تا مطالعات طولی میدانی و روشهای کاهش داده‌ها مانند تحلیل عامل و تحلیل مؤلفه‌های اصلی را شامل می‌شود. مهم‌ترین موضوعات در اندازه‌گیری، اعتبار و روایی هستند.

خلاصه فصل

توجه به تفاوتهای فردی از ابتدای قرن نوزدهم آغاز گردید. روان‌شناسان فلسفی این دوران علاقه‌مند به روح، اراده، تصور و تفکر منطقی بودند. افرادی چون داروین، گالتون، کتل و بسل راهگشای پژوهش در زمینه تفاوتهای فردی بودند. نظریات بقراط درباره تفاوت افراد به واسطه تفاوت در مزاج آنها، نظریات کرچمر درباره تفاوت افراد بر اساس ساختمان بدنی، نظریات شلدون درباره تفاوت افراد بر اساس ساختمان بدنی، ویژگیهای روانی و صفات شخصیتی، نظرات فروید درباره مراحل مختلف رشد روانی-جنسی افراد، نظریه کلی درباره تفاوت افراد در ساختارهای شخصی و نظریات راتر درباره مکان کنترل بیرونی و مکان کنترل درونی سهم بسزایی در پژوهشهای انجام شده در زمینه تفاوتهای فردی دارند. به منظور تفاوت قائل شدن بین افراد از اصول طبقه‌بندی استفاده می‌شود. گستره پژوهشها در تفاوتهای فردی، پژوهش در تحلیل کدهای ژنتیک تا پژوهش در تفاوتهای جنسیتی، اجتماعی، قومی و فرهنگی و پژوهش در تواناییهای شناختی و واکنش هیجانی را شامل می‌شود.

فصل دوم

توارث

آیا این مطلب که افراد به والدینشان شبیه هستند شما را به فکر نیانداخته است؟ پاسخ به این سؤال و دیگر سؤالات مربوط به توارث در شاخه‌ای از علم زیست‌شناسی به نام ژنتیک قرار دارد. متخصصان ژنتیک دریافته‌اند که بیشتر وجوه زندگی اساسی ژنتیکی دارند و بسیاری از خصیصه‌ها می‌توانند در بیشتر از یک شکل ظاهر شوند. برای مثال، آدمها دارای موهای سیاه، بلوند، قرمز یا قهوه‌ای هستند و ممکن است یکی از انواع گروه خونی مانند A، B، O یا یکی از انواع رنگ پوست را داشته باشند. آنها ممکن است بتوانند (یا نتوانند) آنزیمهای خاصی را تولید کنند. برخی از این خصیصه‌ها نسبت به خصیصه‌های دیگر اهمیت بیشتری در زندگی فردی دارند و تمامی آنها توارثی هستند.

هر یک از سلولهای انسان دارای چهل و شش کروموزوم است که به صورت جفت‌جفت قرار دارند. در امتداد هر کروموزوم هزاران زره به نام ژن[1] وجود دارد. ژنها واحدهای اساسی برای انتقال ویژگیهای وراثتی هستند. سلول جنسی (تخمک[2] و اسپرماتوزوئید[3]) تنها ۲۳ کروموزوم دارد. از ۲۳ جفت کروموزوم، ۲۲ جفت آن جفتهای همانند هستند که کروموزومهای غیر جنسی نامیده می‌شوند و جفت بیست و سوم

1. gene
2. ovul
3. spermatozoid

حاوی کروموزومهای جنسی است که در زنان XX و در مردان XY نام دارد. کروموزوم X نسبتاً پنج برابر بلندتر از کروموزوم Y است و تعداد ژنهای بیشتری روی آن قرار دارد، در حالی که کروموزوم Y کوتاه است و مواد شیمیایی اندکی را منتقل می‌کند. وقتی که سلولهای جنسی در مردان تشکیل می‌شوند، کروموزومهای X و Y در سلول اسپرم مختلف تقسیم می‌شوند. در زنان، همه سلولهای جنسی، کروموزوم X را منتقل می‌کنند. بنابراین، جنسیت ارگانیزم جدید به این صورت تعیین می‌شود که اسپرم ناقل X تخمک را بارور می‌سازد یا اسپرم ناقل Y. هنگامی که اسپرم و تخمک در لحظه لقاح به هم می‌پیوندند، سلولی که حاصل می‌شود تخمک بارور نامیده می‌شود که ۴۶ کروموزوم دارد (برگ، ۲۰۰۱، ص ۷۴ـ۷۵).

سلول واحدی که هنگام لقاح شکل گرفته است بلافاصله شروع به تقسیم می‌کند تا رویان (نوجنین) را به وجود آورد. برای چند هفته، نخستین رویانهای XX و XY به نظر مشابه می‌آیند، هر کدام غدد جنسی خنثی را به وجود می‌آورند. تمایز جنسی حدود شش‌هفتگی آغاز می‌شود. در این زمان، پیامها رمزگردانی می‌شوند و در زوج کروموزوم XY باعث می‌شود که غدد جنسی رویان مرد به شکل بیضه‌ها رشد کنند. غدد جنسی رویان زن تا حدود دوازده‌هفتگی خنثی باقی می‌ماند و بعد از آن تخمدانها رشد می‌کنند. تأثیر مستقیم کروموزومهای جنسی در تمایز جنسی ظاهراً در انتهای این مرحله پایان می‌یابد (گولومبوک و فی‌وش، ۱۳۷۸، ص ۴۸).

سلولهای مولد اسپرم در طول زندگی همواره تولید می‌شوند. به همین دلیل، یک مرد سالم در هر سنی بعد از رسش جنسی می‌تواند پدر یک بچه شود. در زن، تولید جنسی بسیار محدودتر است و هر تقسیم سلولی فقط یک تخمک تولید می‌کند؛ به‌علاوه، زن با کل تخمکهای موجود در تخمدانهایش متولد می‌شود و فقط می‌تواند سی تا چهل سال بچه به دنیا بیاورد. باز هم تعداد زیادی سلول جنسی مؤنث وجود دارد. تقریباً ۱ تا ۲ میلیون هنگام تولد وجود دارند، ۴۰۰۰۰ سلول جنسی در نوجوانی باقی می‌مانند، و تقریباً ۳۵۰ تا ۴۵۰ سلول در سالهای زایمان زن به پختگی می‌رسند.

باید توجه داشت که تمامی جانداران از مکانیزم تعیین جنسیت شبیه به انسان برخوردار نیستند. برای مثال، در پروانه‌ها و پرندگان برعکس انسان ـ که دو نوع گامت[1] ایجاد می‌کند ـ اسپرماتوزوئید ایجاد شده به وسیله جنس نر از نظر کروموزوم جنسی شبیه هم هستند و درنتیجه نوع تخمک است که جنسیت جاندار را تعیین می‌کند.

ماهیت توارث

علم جدید ژنتیک با کار گریگور مندل[2] آغاز شده است. او دریافت که یک عامل خاص در هسته یک سلول خصوصیاتی را که گیاه می‌تواند داشته باشد تعیین می‌کند. سی سال پس از این اکتشاف، این عامل تعیین‌کننده ژن نامیده شد. مندل مایل به پاسخگویی به این سؤال بود که چه میزان از تغییرات مشاهده شده بین افراد به علت تفاوت در توارث در آنها و چه میزان به دلیل تفاوت در محیطی که افراد در آن رشد یافته‌اند می‌باشد. امروزه نیز پژوهشگران در پی پاسخگویی به این سؤال هستند.

تفکیک تأثیرات توارث از تأثیرات محیط، به ویژه در ژنتیک انسان، کار مشکلی است. مطالعه روی دوقلوهای یک‌تخمکی امکان بررسی تأثیرات وراثت (طبیعت)[3] و محیط (پرورش[4] ـ تأثیر کلی تمام عوامل محیطی بر رشد روانی و جسمی موجود) به وسیله دانشمندان را ممکن می‌سازد.

ژنها نه‌تنها موجب پیدایش خصوصیات جسمانی خاصی می‌شوند، بلکه موجب پیدایش رفتارهای خاصی نیز می‌شوند. در ایجاد این خصوصیات جسمانی و رفتارها، ژنها در پیوند با محیط عمل می‌کنند. درنتیجه، بین ژنوتیپ[5] که اشاره به ساختار یک فرد دارد و فنوتیپ[6] که اشاره به ویژگیهای قابل مشاهده‌ای که محصول تعامل ژنوتیپ و محیط است تمایز قائل می‌شویم.

---

1. gamete
2. G. Mendel
3. nature
4. nurture
5. genotype
6. phenotype

یک مثال برای تأثیر محیط بر فنوتیپ، رنگ گربه‌های سیامی است. اگرچه این گربه‌ها دارای فنوتیپی برای موهای سیاه هستند، اما اگر موی دم این گربه را بتراشند و دمای آن را بالاتر از نرمال نگه دارند، به زودی دم حیوان به وسیله موهای روشن پوشیده خواهد شد. اگر موهای شکم این گربه را بتراشند و روی محل تراشیده شده کیسه یخ قرار دهند، موهایی که درخواهند آمد سیاه‌رنگ خواهد بود. این تأثیرات موقتی هستند و تا زمانی که کیسه یخ به کار برده می‌شود یا درجه حرارت بالا نگه داشته می‌شود اثر دارند.

موجودات می‌توانند برخی خصیصه‌های توارثی را به نسلهای بعد منتقل کنند اگرچه والدین آنها چنین خصیصه‌هایی را نشان ندهند. در مگس میوه (دروزوفیلا)[1] یک خصیصه توارثی وجود دارد که بر اساس آن اگر مگس در درجه حرارت ۲۵ درجه سانتی‌گراد بزرگ شود، بال مگس فر می‌شود؛ اما اگر مگس در درجه حرارت کمتر، مانند ۱۶ درجه سانتی‌گراد، بزرگ شود، این خصیصه به‌ندرت اتفاق می‌افتد. با این وجود این خصیصه توارثی وجود دارد، و در نسل بعد اگر درجه حرارت ۲۵ درجه سانتی‌گراد باشد بروز خواهد کرد.

برخی خصیصه‌ها تحت تأثیر محیط قرار نمی‌گیرند. یکی از این خصیصه‌ها وجود انگشت اضافی در دستها یا پاهاست (پولیداکتیلی)[2]. این خصیصه به هیچ وجه متأثر از محیط نیست. دیگر خصیصه‌های انسانی که تحت تأثیر محیط قرار نمی‌گیرند عبارت‌اند از: کوررنگی، طاسی، گروه خونی، رنگ پوست، وجود یا عدم وجود مو در میان انگشتان.

مطالعات انجام شده روی توارث و محیط نشان می‌دهد که در پاره‌ای از موارد ژنها و در پاره‌ای دیگر از موارد محیط و همچنین در پاره‌ای از موارد محیط و ژنها هردو با هم نقش تعیین‌کننده دارند. مطالعه تأثیر محیط و توارث بر زمان بلوغ نشان می‌دهد که اگرچه عواملی چون تغذیه مناسب در زمان بلوغ افراد نقش دارد،

---

1. Drosophila
2. polydactyly

ژنها در مقایسه با محیط در تعیین زمان بلوغ افراد نقش اساسی‌تری دارند (ایوس و همکاران[1]، ۲۰۰۴). کو و همکاران[2] نشان می‌دهند که ژنتیک و محیط هر دو در رفتار بزهکارانه، مشکلات مربوط به توجه و مشکلات رفتاری و هیجانی نوجوانان نقش بارزی دارند. ترجیح غذاها که به نظر می‌رسد تحت تأثیر محیط باشد از توارث نیز تأثیر می‌پذیرد و لذا ترجیح برخی از غذاها می‌توانند متأثر از ژنتیک باشد (فالسیجیلیا و نورتون[3]، ۱۹۹۴). این امر در مورد مزه‌ها هم صدق می‌کند. علاوه بر ترجیح غذا ادراک مزهٔ غذا نیز می‌تواند متأثر از محیط باشد. بوفه و همکاران وی نشان دادند که ادراک مزه تلخ جنبه ژنتیک دارد (بوفه و همکاران[4]، ۲۰۰۵).

ژنها عامل پاره‌ای از بیماریهای جسمی و روانی هستند. برخی از این بیماریها مانند هموفیلی[5]، فنیل‌کتونوریا[6] و هانتینگتون[7] تنها با یک ژن در رابطه هستند در صورتی که در غالب دیگر بیماریها این‌چنین نیست. به دلیل رابطه بین ژنها یا رابطه بین ژن و محیط تحریکات محیطی می‌توانند تأثیر متفاوتی بر افراد داشته باشند.

بسیاری از بیماریهایی که میلیونها نفر انسان در سراسر جهان به آن مبتلا هستند یا می‌شوند از طریق رابطه پیچیده بین محیط و تعدادی ژن به وجود می‌آیند که به ژنهای مستعدکننده[8] معروف هستند. شکلهای مختلف این ژنها خطر ابتلا به این بیماریها را افزایش می‌دهد یا تعدیل می‌کند. پاره‌ای از این بیماریها عبارت‌اند از: شروع دیرهنگام آلزایمر، شروع دیابت در بزرگسالی، بیماریهای عروقی، آسم، پارکینسون، میگرن، اسکیزوفرنی، افسردگی و ورم مفاصل. در بروز بیماریهای دیگر محیط نقش اساسی ایفا می‌کند و نقش ژنها در بروز آنها کم است.

---

1. L. Eaves, et al.
2. P. H. Kuo, et al.
3. G. A. Falciglia & P. A. Norton
4. B. Bufe, et al.
5. Hemophilia
6. Phenylketonuria
7. Huntington
8. susceptibility genes

دوقلوها

دوقلوهای یک‌تخمکی

دوقلوهایی که از یک تخمکِ بارورشدهٔ منفرد پدید می‌آیند تحت عنوان دوقلوهای یک‌تخمکی یا همسان نامیده می‌شوند. میزان بروز دوقلوهای یک‌تخمکی ۳ تا ۴ مورد در هر ۱۰۰۰ توالد است. باور عمومی بر آن است که زودرس‌ترین جداشدگی در مرحله دوسلولی روی می‌دهد که در این مورد، دو زیگوت به طور مجزا از هم رشد می‌کنند. هر دو بلاستوسیست[1]، به طور مجزا لانه‌گزینی کرده، هر رویان، جفت و کیسه کوریونیک[2] مربوط به خود را داراست. این نوع دوقلویی بر مبنای شباهت فراوان در گروههای خونی، جنس و شباهت ظاهری بدن (مانند رنگ چشم و مو) قابل شناسایی است (سدلر و همکاران، ۱۳۷۹، ص ۱۲۸ـ۱۳۱).

دوقلوهای دوتخمکی

تقریباً دوسوم دوقلوها، دوتخمکی یا غیر همسان هستند و میزان بروز آنها ۷ـ۱۱ مورد در هر ۱۰۰۰ توالد است که با افزایش سن مادر بیشتر می‌شود. این نوع دوقلویی، در نتیجهٔ رها شدن هم‌زمان دو تخمک و بارور شدن آنها با دو اسپرم مختلف است. چون هر دو زیگوت، ترکیب ژنتیکی کاملاً مختلف دارند، شباهت دوقلوها بیش از شباهت معمول برادرها یا خواهرها نیست. آنها ممکن است از یک جنس یا از دو جنس باشند. هر دو تخم مستقلاً در رحم لانه‌گزینی می‌کنند و معمولاً هر کدام از آنها جفت و آمنیون و کیسه کوریونیک متعلق به خود را دارند. گاهی دو جفت به حدی نزدیک به هم قرار می‌گیرند که به هم می‌پیوندند. همچنین دیواره‌های کیسه‌های کوریونیک ممکن است به هم نزدیک شده، یکی شوند. گاهی هر یک از دوقلوهای دوتخمکی در جریان خون خود گلبولهای قرمزی از دو نوع متفاوت دارند که حاکی از پیوستگی دو جفت تا آن حد است که گلبولهای قرمزشان مبادله شده است (سدلر و همکاران، ۱۳۷۹، ص ۱۲۸).

1. blastocyst
2. chorionic

توارث و محیط

پژوهشگران به منظور تمایز بین آنچه که ارثي است و آنچه که آموخته شده است، نیاز دارند تا محیط یا ژنهای ما را کنترل کنند. از آنجایی که کنترل محیط مشکل است، پژوهشگران به طور سنتی دوقلوهای یک‌تخمکی را در مقایسه با دوقلوهای دوتخمکی مورد مطالعه قرار می‌دهند. با مطالعه و مقایسه دوقلوهای یک‌تخمکی و دوتخمکی امکان کنترل تأثیرات محیطی فراهم می گردد. برای هر یک از زوج دوقلوها، محیط تا حد زیادی مشابه است. تفاوتهای موجود در خواهر و برادرها می‌تواند ناشي از تجارب والدین در پرورش کودکان، استرسهای شغلي، اختلافات زناشویی، وضعیت سیاسی جامعه و امثال آن باشد. تفاوتهای وابسته به جنس نیز وجود دارند که علت آنها تفاوتهای ژنی مربوط به کروموزومهای X و Y و نیز تفاوت در اجتماعی شدن است.

پژوهشها بر تأثیر معنی‌دار محیط یکسان بر خصیصه‌های شخصی مانند نزدیکی اجتماعی، علایق مذهبی و ارزشها دلالت دارند (بوچارد و همکاران[1]، ۱۹۹۰). بدون توجه به موقعیت پرورش، دوقلوها در خصیصه‌های زیست‌شناختي و روان‌شناختی به یکدیگر شبیه هستند. در ادامه پاره‌ای از پژوهشها که تأثیرات محیط و توارث را روی دوقلوهای یک‌تخمکی و دوتخمکی مورد مطالعه قرار داده‌اند آورده شده است.

پژوهش انجام شده روی دوقلوهای یک‌تخمکی و دوتخمکي که به منظور روشن کردن نقش عوامل ژنتیک در ایجاد تفاوتهای فردی در نگرش افراد صورت گرفته است نشان می‌دهد که اگرچه نگرشها یادگیری می‌شوند اما تفاوتهای میان افراد در بسیاري از نگرشها مانند کتاب خواندن، ورزش کردن و مسائل بحث‌انگیزی چون نگرش نسبت به سقط جنین و مجازات اعدام برای قتل نفس متأثر از عوامل ژنتیک است (اولسون، ورنون و هریس[2]، ۲۰۰۱).

---

1. T. J. Jr. Bouchard; et al.
2. J. M. Olson, P. A. Vernon & J. A. Harris.

به عقیده اولسون و همکاران وی وجود رابطه مستقیم بین ژن و نگرش بسیار غیر محتمل است. اولسون و همکاران وی دریافتند که بسیاری از خصیصه‌های شخصیتی و ویژگیهای مرتبط با آن ـ که به مقدار زیاد توارثی هستند ـ می‌توانند نقش مهمی داشته باشند. به عنوان مثال، آمیزگاری[1] (مردم آمیزی) با چندین نگرش رابطه دارد. توانایی پرداختن به ورزش و جذابیت بدنی نیز رابطه ژنتیکی معنی‌داری با برخی نگرشها دارند. احتمالاً این ویژگیها فرد را برای شکل دادن نگرشهای خاص مستعد می‌کند. برای مثال، فردی با تواناییهای جسمی توارثی مانند هماهنگی خوب اندامها و نیرومندی بدنی در ورزشها از فردی که این تواناییها در او بارز نیستند موفق‌تر است.

به عقیده اولسون و همکاران وی عوامل محیطی (تجارب استثنایی هر یک از دوقلوها) مهم‌ترین نقش را در شکل‌گیری نگرشها در افراد دارند. آنها معتقدند که برای فهم بهتر نقش عوامل ژنتیک در شکل‌گیری نگرشها، پژوهشهای بیشتری در این زمینه باید صورت گیرد. اولسون و همکاران وی بر نقش عوامل زیست‌شناختی و تجارب محیطی بر شکل‌گیری تفاوتهای فردی تأکید می‌کنند.

برای تعیین نقش محیط و توارث در بروز پرخاشگری، پژوهشهای بسیاری روی دوقلوهای یک‌تخمکی و دوتخمکی با استفاده از پرسشنامه‌های خودسنجی انجام گرفته است. راشتن و همکاران[2] (۱۹۸۶) میزان پرخاشگری را در ۵۷۳ جفت دوقلو مورد بررسی قرار دادند. نتایج نشان‌دهنده همبستگی بین دوقلوهای یک‌تخمکی (۰/۴۰) و فقدان همبستگی بین دوقلوهای دوتخمکی بود. از نظر راشتن و همکاران نتایج حاصله نشان‌دهنده تأثیر نیرومند ژنتیک بود.

رفتارهای ضد اجتماعی را می‌توان به رفتارهای پرخاشگرانه و رفتارهای غیر پرخاشگرانه تقسیم کرد. هر دو رفتار ارثی هستند اما رفتار ضد اجتماعی پرخاشگرانه بیشتر موروثی است. میزان دخالت ژنها در این دو رفتار مشخص نیست. محیط غیر

1. sociability
2. J. P. Rushton, et al.

مشترک و عوامل ژنتیک هر دو بر هر دو نوع رفتار ضد اجتماعی تأثیر می‌گذارند. پژوهش انجام شده روی دوقلوها نشان می‌دهد که توارثی بودن رفتار ضد اجتماعی پرخاشگرانه در زنان به طور معنی‌داری از توارثی بودن آن در مردان بیشتر است (باتن و همکاران[1]، ۲۰۰۴).

پژوهشها نشان می‌دهند که عوامل ژنتیک و عوامل محیطی هر دو با ارتکاب جرم رابطه دارند. هاچینگز و مندیک[2] (۱۹۷۵) پس از بررسی نمونه‌ای متشکل از ۱۰۰۰ فرزندخوانده مذکر به این نتیجه رسیدند که در صورت مجرم بودن پدر زیست‌شناختی و غیر مجرم بودن پدرخوانده، تعداد فرزندخواندگانی که مرتکب جرم می‌شوند دوبرابر بیش از موارد غیر مجرم بودن پدر زیست‌شناختی و مجرم بودن پدرخوانده است. با این حال اگر هر دو پدر دارای پرونده ارتکاب جرم باشند تعداد فرزندخواندگان مجرم بازهم افزایش می‌یابد. آنها نتیجه گرفتند که با وجود تأثیر عامل ژنتیک در علت‌شناسی جرم نمی‌توان تأثیر عوامل محیطی را نادیده گرفت (دادستان، ۱۳۸۲، ص ۶۱).

تأثیر محیط و توارث بر رفتارهای معین اجتماعی[3] نیز مورد پژوهش قرار گرفته است. نتایج پژوهشها نشان می‌دهد که ژنها در رفتارهایی چون نوع‌دوستی[4] و همدلی[5] نقش بارزی ایفا می‌کنند (راشتن[6]، ۲۰۰۴). سگال، هشبرگر و آراد[7] نشان می‌دهند که دوقلوهای یک‌تخمکی در مقایسه با دوقلوهای دوتخمکی به منظور حل مسائل پیچیده تشریک مساعی بیشتری از خود نشان می‌دهند. دوقلوهای یک‌تخمکی در مقایسه با دوقلوهای دوتخمکی نسبت به یکدیگر صمیمی‌تر هستند، دلبستگی بیشتری دارند و از یکدیگر بیشتر حمایت می‌کنند.

سوگیری جنسی در غالب همجنس‌خواهی یکی از موضوعاتی است که

---

1. T. M. Button, et al.
2. Hutchings and Mendick
3. pro-social behaviour
4. altruism
5. empathy
6. Rushton, J. P.
7. N. L. Segal, S. L. Hershberger & S. Arad

پژوهشگران بسیاری را به خود مشغول داشته است. شواهد نشان می‌دهد که عوامل ژنتیکی در تعیین تفاوتهای فردی در سوگیری جنسی، نقش مهمی ایفا می‌کنند. قابلیت به ارث رسیدن بین ۳۱ تا ۷۴ درصد تخمین زده می‌شود. نتایج پژوهش بیلی و پیلارد[1] (۱۹۹۱) که با استفاده از ۱۱۰ دوقلوی دوتخمکی و دوقلوی یک‌تخمکی و ۴۶ مرد فرزندخوانده و برادرهای آنها انجام گرفت نشان داد که ۵۲ درصد از ۲۸ جفت دوقلوی یک‌تخمکی هر دو همجنس‌خواه بودند، ۲۲ درصد از ۲۷ جفت دوقلوی دوتخمکی همجنس‌خواه بودند و ۱۱ درصد از برادران فرزندخوانده نیز هر دو همجنس‌خواه بودند. از آنجایی که دوقلوهای یک‌تخمکی ژنهای یکسانی دارند و دوقلوهای دوتخمکی فقط در بعضی از ژنها مشترکند و نیز برادران فرزندخوانده هیچ ژن مشابهی ندارند، شواهد بیانگر نقش عوامل ژنتیکی در همجنس‌خواهی بود. نتایج پژوهش بیلی و پیلارد نشان داد که اگر یک برادر همجنس‌خواه باشد، احتمال اینکه برادر دیگر نیز همجنس‌خواه باشد با درجه شباهت ژنتیکی افزایش می‌یابد.

سوگیری جنسی در زنان نیز با استفاده از دوقلوهای یک‌تخمکی و دوتخمکی مورد مطالعه قرار گرفته است. در پژوهشی که روی ۷۱ دوقلوی یک‌تخمکی، ۳۷ دوقلوی دوتخمکی و ۳۵ خواهر فرزندخوانده انجام شد نتایج نشان داد که ۴۸ درصد دوقلوهای یک‌تخمکی، ۱۶ درصد دوقلوهای دوتخمکی و ۶ درصد خواهرهای فرزندخوانده همجنس‌خواه بودند. این نتایج همانند نتایج به‌دست آمده در مورد مردان همجنس‌خواه است. هیچ ارتباطی بین همجنس‌خواهی و کروموزوم X در مورد زنان همجنس‌خواه، به دست نیامد (هیو و همکاران[2]، ۱۹۹۵).

توارث و محیط هر دو در بروز برخی بیماریها نقش دارند. نقش توارث در برخی بیماریها پررنگ‌تر و در برخی دیگر از بیماریها کمرنگ‌تر است. از جمله بیماریهایی که توارث نقش مهمی در بروز آنها دارد میگرن است. میگرن یک

---

1. J. M. Bailey and R. C. Pillard
2. S. Hu, et al.

اختلال عصبی- رگی[1] است که به صورت سردردهای ناتوان‌کننده ظهور می‌کند. میگرن متأثر از توارث است و مقدار توارثی بودن آن در افراد کشورهای مختلف متفاوت است. پژوهش انجام شده به وسیله مولدر و همکاران[2] (۲۰۰۳) روی مردم کشورهای مختلف (استرالیا، دانمارک، هلند، سوئد و فنلاند) نشان داد که توارث دامنه‌ای بین ۳۴ درصد تا ۵۷ درصد، با پایین‌ترین تخمین برای استرالیاییها و بالاترین تخمین برای فنلاندیها داشت. علاوه بر عوامل ژنتیک تأثیرات محیطی که در بین افراد شرکت‌کننده از کشورهای مختلف یکسان نبود در ابتلا به میگرن نقش داشت.

محیط و ژنتیک هر دو در شروع اسکلروز چندگانه[3] - که به اختصار MS نامیده می‌شود - نقش دارند. MS یکی از اختلالات معمول عصب‌شناختی در میان افراد جوان و میانسال است. در این بیماری پوشش میلین - بافت چربی که از تارهای عصبی محافظت می‌کند و در سرعت انتقال جریان عصبی نقش دارد - تخریب می‌شود. نشانه‌های بیماری می‌تواند از فردی به فرد دیگر و از زمانی به زمان دیگر متفاوت باشد. برای مثال، فردی ممکن است خستگی ذهنی غیر طبیعی را تجربه کند، در صورتی که فرد دیگر ممکن است مشکل شدید در بینایی را تجربه کند. فردی با MS ممکن است از ناتوانی در توازن بدن و عدم هماهنگی ماهیچه‌ای که راه رفتن را برای وی مشکل می‌سازد رنج ببرد در حالی که افراد دیگر ممکن است از شل و ول صحبت کردن، لرزش دستها یا مشکلات مربوط به مثانه رنج ببرند. امکان گسترش بیماری در دوقلوهای یک‌تخمکی، به ویژه دوقلوهای مؤنث، بیشتر از افراد عادی است. لذا، این احتمال داده می‌شود که ژن مسئول این بیماری متعلق به مادر باشد (کریستنسن و همکاران[4]، ۲۰۰۰).

مطالعات انجام شده روی افراد اسکیزوفرن نشان می‌دهد که توارث و محیط هر دو در ابتلای به اسکیزوفرنی نقش دارند. اسکیزوفرنی غالباً در دوقلوهای یکسان

---

1. neurovascular
2. E. J. Mulder, et al.
3. multiple sclerosis (MS)
4. R. Christensen, et al.

رخ می‌دهد. اگر یکی از آنها از این اختلال رنج ببرد، خطر ابتلا در دیگری بالا می‌رود. خطر ابتلا به این اختلال در دوقلوهای یکسانی که یکی از آنها به این اختلال مبتلا است دو برابر خطر ابتلای دوقلوهای دوتخمکی است که یکی از آنها به این اختلال مبتلا است (نیکول و گاتسمن[1]، ۱۹۸۳). از نظر نیکول و گاتسمن ابتلا به اسکیزوفرنی در نزدیکان فرد اسکیزوفرن با نسبت آنها با فرد اسکیزوفرن رابطه مستقیم دارد. هر چه نسبت ژنتیکی نزدیک‌تر باشد احتمال بروز اسکیزوفرنی بیشتر است. آنها می‌پذیرند که محیط نیز نقش مهمی در ابتلای به بیماری دارد. آنها نشان می‌دهند که اگر کودکان خانواده‌هایی که مبتلا به اسکیزوفرنی نیستند از سوی خانواده‌های دیگر به فرزندخواندگی پذیرفته شوند و سپس والدین‌خوانده‌ها به اسکیزوفرنی مبتلا شوند، احتمال ابتلای آنها به اسکیزوفرنی بیش از مقدار احتمالی موجود در جامعه نیست.

چنانچه دیدیم توارث بسیار پیچیده است و نباید فراموش کرد که تمامی موجودات در یک محیط پیچیده زندگی می‌کنند. محیط ممکن است بر درجه‌ای که یک خصیصه توارثی گسترش می‌یابد اثر بگذارد. توارث معین می‌کند یک موجود چه می‌تواند بشود، نه اینکه چه خواهد شد. آنچه یک موجود خواهد شد به توارث و محیط بستگی دارد.

خلاصه فصل

سلولهای جنسی زن و مرد یعنی تخمک و اسپرماتوزوئید تنها ۲۳ کروموزوم دارند. جفت بیست و سوم حاوی کروموزومهای جنسی است. در امتداد هر کروموزوم هزاران زره به نام ژن می‌توان یافت. ژنها واحدهای اساسی برای انتقال ویژگیهای وراثتی هستند. تفکیک تأثیر توارث از تأثیر محیط، به ویژه در ژنتیک انسان، کار مشکلی است. مطالعات انجام شده روی توارث و محیط نشان می‌دهد که در پاره‌ای از موارد ژنها یا محیط یا هردو نقش تعیین‌کننده دارند. ژنها در مقایسه با محیط در تعیین زمان بلوغ افراد نقش اساسی‌تری دارند. ژنتیک و محیط هر دو در رفتار

---

1. S. E. Nicol & I. I. Gottesman

بزهکارانه و ترجیحات غذایی نقش دارند. محیط یکسان بر خصیصه‌های شخصی مانند نزدیکی اجتماعی، علایق مذهبی و ارزشها تأثیر معنی‌دار دارد. ژنها عامل پاره‌ای از بیماریهای جسمی و روانی مانند هموفیلی، فنیل‌کتونوریا هستند. بسیاری از بیماریها مانند بیماریهای عروقی، آسم، پارکینسون، میگرن، اسکیزوفرنی، افسردگی از طریق رابطه پیچیده بین محیط و تعدادی ژن که به ژنهای مستعدکننده معروف هستند به وجود می‌آیند. پژوهشگران به منظور تمایز بین آنچه که ارثی است از آنچه که آموخته شده است، نیاز دارند تا محیط یا ژنهای ما را کنترل کنند. از آنجایی که کنترل محیط مشکل است، مطالعه و مقایسه دوقلوهای یک‌تخمکی و دوتخمکی امکان کنترل تأثیرات محیطی را فراهم می‌سازد. دوقلوهایی که از یک تخمک بارور شدهٔ منفرد پدید می‌آیند دوقلوهای یک‌تخمکی یا همسان نامیده می‌شوند. دوقلوهایی که از بارور شدن هم‌زمان دو تخمک پدید می‌آیند دوقلوهای دوتخمکی نامیده می‌شوند. دوقلوهای یک‌تخمکی ژنهای یکسانی دارند و از این رو شباهت بسیار زیادی به یکدیگر دارند. پژوهشهای انجام شده روی دوقلوهای یک‌تخمکی و دوتخمکی نشان می‌دهد که محیط و توارث هر دو در بروز پرخاشگری، ارتکاب جرم، رفتارهای معین اجتماعی و سوگیری جنسی، میگرن، اسکیزوفرنی و اسکلروز چندگانه نقش دارند.

فصل سوم

هوش و خلاقیت

پدیده هوش بارزترین فعالیت قوای ذهنی بشر است که قدرت سازگاری او را با محیط فراهم می‌سازد. واژه هوش کیفیت پدیده خاصی را که دارای حالت انتزاعی بوده و قابل رؤیت نیست بیان می‌کند. به عبارت دیگر هوش واژه‌ای است که برای نشان دادن یک متغیر غیر حسی که تنها از طریق خواص آن قابل تفسیر است به کار می‌رود. تعاریف ارائه شده از هوش را می‌توان به سه گروه تعاریف عملی[1]، تحلیلی[2] و عملیاتی[3] تقسیم نمود.

ثرندایک فعالیتهای مختلف ذهن را یادگیری، استدلال منطقی و حافظه نام نهاد و بر این اساس او به وجود سه نوع هوش انتزاعی[4]، هوش مکانیکی[5] و هوش اجتماعی[6] معتقد بود. از نظر وی توانایی برای فهم و کاربرد صحیح مفاهیم انتزاعی و سمبلها، هوش انتزاعی را تشکیل می‌دهد. توانایی فهم، ابداع و کاربرد صحیح مکانیزمها، هوش مکانیکی را به وجود می‌آورد و استعداد معقول و مستدل در روابط

---

1. practical
2. analytical
3. operational
4. abstract intelligence
5. mechanical intelligence
6. social intelligence

انسانی و امور اجتماعی، هوش اجتماعی را تشکیل می‌دهد.

در تعاریف تحلیلی از هوش، هوش را به بخشهای تشکیل‌دهندهٔ آن تقسیم و هریک از این بخشها را به طور جداگانه در تعریف وارد می‌سازند. وکسلر[1] تعریف تحلیلی از هوش ارائه می‌دهد. از نظر وی هوش عبارت است از تفکر عاقلانه، عمل منطقی و رفتار مؤثر در محیط. در تعاریف عملیاتی، هوش پدیده‌ای است که از طریق آزمونهای هوشی سنجیده می‌شود.

در سالهای اخیر توجه خاصی به روش تحلیل عوامل معطوف شده است. روان‌شناسان هوش را به صورت یک پدیده واحد در نظر نمی‌گیرند بلکه آن را متشکل از عوامل مختلفی می‌دانند. روش تحلیل عاملی نشان می‌دهد که عامل مشترکی در کلیه آزمونهای هوشی وجود دارد. ترستون[2] هفت عامل ادراک فضایی، سرعت ادراک، محاسبه عددی، درک معانی لغات، روانی کلمات، حافظه و استدلال را پیشنهاد نمود. گیلفورد[3] عقیده داشت که هوش از ۱۲۰ عامل که سه بخش عملیات، تولیدات و محتویات تفکر را دربر می‌گیرند تشکیل می‌شود. اسپیرمن[4] نیز روش دیگری پیشنهاد نمود که اساس فرضیه دوعاملی هوش را تشکیل می‌دهد. بر اساس این نظریه یک عامل هوش عمومی[5] (عامل کلی G) و چندین عامل اختصاصی[6] (عوامل S) وجود دارند که با روش تحلیل عاملی معین می‌گردند. اسپیرمن معتقد بود افرادی که در یک زمینه استعداد دارند در دیگر زمینه‌ها نیز از خود استعداد نشان می‌دهند. به عنوان مثال یک دانش‌آموز و یا یک دانشجوی با استعداد معمولاً در همه زمینه‌ها با استعداد است و یک‌دانش‌آموز یا دانشجوی کم و یا بی‌استعداد در همه زمینه‌ها کم و یا بی‌استعداد است؛ بر این اساس عامل G در

1. D. Wechsler
2. L. L. Thurstone
3. J. P. Guilford
4. C. Spearman
5. general factor
6. specific factors

تمامی فعالیتها نقش دارد و تعیین‌کننده میزان موفقیت و یا شکست فرد است.

نتایج پژوهشهای اسپیرمن نشان داد که بین نتایج آزمونهایی که در یک گروه معین اجرا می‌شوند هرگز تشابه کامل، یعنی ضریب همبستگی ۱ به دست نمی‌آید. اسپیرمن چنین نتیجه گرفت که عامل دیگری نیز وجود دارد که به عامل کلی اضافه می‌شود و او این عامل را عامل اختصاصی نامید. موفقیت یک فرد بستگی به ترکیب این دو عامل دارد. این امکان وجود دارد که دو فرد از نظر عامل کلی یکسان اما از نظر عوامل اختصاصی متفاوت باشند. مثلاً ممکن است دو دانش‌آموز هر دو در ادبیات پیشرفت حاصل کنند، اما یکی در انشا و دیگری در املا توانایی خوبی نشان دهند. در این صورت خواهیم گفت که عامل اختصاصی آنها متفاوت است. برای هر فعالیت، سهم عامل کلی و سهم عامل اختصاصی تغییر می‌کند. این تغییر بر حسب افراد مختلف و بر حسب فعالیتهای مختلف کاملاً متفاوت است و نتیجتاً تفاوتهای فردی را به وجود می‌آورد.

اسپیرمن آزمایشهایی در مورد رابطهٔ بین آزمونهای کلامی، ریاضیات و تجسم فضایی انجام داد. او با توجه به نتایج آزمایشهای خود نتیجه گرفت که حوزه عمل عامل S محدودتر از حوزه عمل عامل G است (آندرسن[1]، ۱۹۹۰؛ جنسن[2]، ۱۹۹۸).

آزمونهای هوش

هوش با استفاده از آزمونهای هوشی اندازه گرفته می‌شود. اولین آزمون هوشی به وسیله بینه[3] و سیمون[4] در سال ۱۹۰۵ ساخته شد. هدف اصلی آنها از ساختن آزمون هوش کمک به مسئولان آموزش و پرورش در جداسازی کودکان عقب‌مانده ذهنی از سایر کودکان بود. هدف نهایی، شناسایی کودکان عقب‌مانده ذهنی و آموزش آنان با شیوه‌های خاص بود. آزمون هوش بینه و سیمون شامل ۳۰ سؤال بود که به‌تدریج از

---

1. J. R. Anderson
2. J. R. Jensen
3. A. Binet
4. T. Simon

آسان به مشکل درجه‌بندی شده بودند. در تجدید نظرهای بعدی که به ترتیب در سالهای ۱۹۰۵ و ۱۹۱۱ منتشر شد، تعداد سؤالات به ۵۴ سؤال افزایش یافت.

ترمن مقیاس بینه ـ سیمون را برای کودکان امریکایی هنجار کرد. با توجه با اینکه وی در دانشگاه استنفورد به کار اشتغال داشت و این کار در آنجا صورت گرفت، مقیاس جدید، مقیاس استنفورد ـ بینه نام گرفت. در این مقیاس به جای سن عقلی، ضریب هوشی یا هوشبهر (IQ)[1] تعیین می‌شود. این ضریب نشان‌دهنده رابطه بین سن عقلی و سن تقویمی است (ترمن و مریل[2]، ۱۹۷۳). این رابطه آشکار می‌سازد که یک سن عقلی معین، بر حسب اینکه سن تقویمی کودک چقدر باشد، معانی مختلفی خواهد داشت. به عبارت دیگر، سن عقلی ۷ سال برای یک کودک ۸ ساله پایین‌تر از میانگین و برای یک کودک ۶ ساله بالاتر از میانگین است. برای محاسبه هوشبهر سن عقلی را بر سن تقویمی تقسیم و نتیجه را در صد ضرب می‌کنند.

مطابق این فرمول اگر سن عقلی و سن تقویمی برابر باشد، هوشبهر ۱۰۰ یعنی متوسط است. بر این اساس کودکی که سن عقلی و سن تقویمی او ۹ سال است، هوشبهر برابر با ۱۰۰ خواهد داشت. اگر هوشبهر کودکی به اندازه میانگین کودکان بزرگ‌تر از خود باشد، این نشان‌دهنده آن است که کودک می‌تواند مسائل ذهنی کودکان بزرگ‌تر از خود را حل کند. نمره هر آزمودنی با میانگین نمرات گروه سنی او مقایسه می‌شود. کسانی که نمره بالاتر از میانگین گروه سنی خود به دست می‌آورند، هوشبهر بالاتر از ۱۰۰ و کسانی که نمره کمتر از میانگین گروه سنی خود به دست می‌آورند، هوشبهر پایین‌تر از ۱۰۰ خواهند داشت. چون پس از ۱۵ سالگی سنجش افزایش قدرت هوشی با این آزمون مقدور نیست، عدد ۱۵ بالاترین مقسوم علیه در فرمول فوق است.

پراکندگی هوشبهرها به صورت یک منحنی طبیعی است و کلیه ویژگیهای این گونه منحنیها را دارا می‌باشد. اگر میانگین هوشبهر را برابر ۱۰۰ و انحراف

---

1. Intelligent Quotient
2. L. M. Terman and M. A. Merill

استاندارد آن را معادل ۱۵ بگیریم، کسانی که هوشبهر کمتر از ۷۰ دارند و در گروه کم‌توانهای ذهنی قرار می‌گیرند همان درصد جمعیت را تشکیل می‌دهند که افراد با هوشبهر ۱۳۰ به بالا تشکیل خواهند داد. با توجه به نتایج بررسیها، سن عقلی به‌تدریج تا نوجوانی و بلوغ پیشرفت می‌کند و پس از آن متوقف می‌گردد و از آن به بعد کاهش تدریجی هوش آغاز می‌گردد. در افراد مسن تجربه و استفاده کامل از تواناییهای عقلانی کاهش هوش را جبران می‌نماید. هوشبهر معیاری برای توانایی عملکرد فعلی است و لزوماً توانایی در عملکرد در آینده را مشخص نمی‌سازد. هرچند در شرایط عادی هوشبهر در تمام عمر ثابت است، اما اطمینان قطعی در مورد خصوصیات پیش‌بین وجود ندارد. هوشبهر فرد باید با توجه به تجربیات گذشته و نیز فرصتهای آینده مورد ارزیابی قرار گیرد.

آزمونهای هوشی را به دو دسته آزمونهای هوش عملی و آزمون هوش کلامی و نیز به دو دسته آزمونهای انفرادی و گروهی تقسیم می‌کنند. آزمونهای هوشی که متضمن استفاده از مهارتهای کلامی هستند بدون تردید برای افراد بی‌سواد، کودکان خردسال و نیز افرادی که به زبانهای بیگانه صحبت می‌کنند قابل استفاده نخواهند بود. به منظور تعیین هوشبهر این قبیل افراد از آزمونهای عملی هوش استفاده می‌شود. در ساخت آزمونهای غیر کلامی سعی می‌شود که عملکرد در آنها به استفاده از قوای ذهنی ـ کلامی و زبانی بستگی نداشته باشد. برخی از آزمونهای رایج هوش مانند آزمون هوش وکسلر دارای بخشهای عملی خاصی هستند که انجام آنها متکی بر مهارتهای کلامی نیست.

در مقابل آزمونهای انفرادی که در هر زمان بر یک فرد اجرا می‌شود، آزمونهای گروهی قابلیت اجرا بر گروهی از افراد را به طور هم‌زمان دارند. اولین قدم برای رفع مشکل آزمونهای انفرادی به وسیله اوتیس و همکاران وی در سال ۱۹۱۴ برداشته شد. آزمون خودسنجی توانایی ذهنی اوتیس[1] شامل ۵۷ سؤال است (لغات، تشابهات، سری نمرات، ضرب‌المثلها، حساب، تجسم فضایی و نظایر آنها)

1. Otis Test of Mental Ability

که با توجه به سطح دشواری تنظیم شده‌اند.

از جمله آزمونهای گروهی کلامی آزمون توانایی عقلی ترستون را می‌توان نام برد. از ویژگیهای این آزمون آن است که همبستگی خرده‌آزمونهای آن با یکدیگر بسیار ناچیز است. با این آزمون می‌توان شش توانایی معانی کلامی، فضایی، نمرات، حافظه، سیالی کلمات و استدلال را سنجید.

آزمونهای گروهی غیر کلامی نیز برای آزمایش بی‌سوادان، کودکان و کسانی که از تواناییهای کلامی کافی بهره‌مند نیستند به کار می‌روند. نمونه آن آزمون گروهی بتا است که به وسیله روان‌شناسان امریکا در جنگ جهانی اول ساخته شده است. با پیشرفت فرهنگ و باسواد شدن مردم میزان استعمال این آزمونها کاهش یافته است. زمانی که احتیاج به استفاده از تستهای غیر کلامی باشد بخشهای عملی آزمونهای هوشی را می‌توان به کار برد (شمس اسفندآباد، ۱۳۸۲، ص ۱۶۸ ــ ۱۷۳).

هوش و هوشبهر

ویلیام استرن[1] مفهوم هوشبهر (IQ)، یعنی $100 \times \frac{\text{سن عقلی}}{\text{سن زمانی}}$، را وارد فرهنگ روان‌سنجی کرد. بحث و جدلهای مربوط به منابع تفاوتهای هوشی بحث‌انگیزترین و تفرقه‌انگیزترین موضوعات در روان‌شناسی است. قبل از بررسی شواهد مربوط، توجه به این نکته ضروری به نظر می‌رسد که آزمونهای هوشی در عمل، اندازه‌گیریهای معتبری از هوش فرض می‌شوند، به گونه‌ای که هوشبهر در مباحث مربوط به توارث و محیط به عنوان معادلی برای هوش به‌کار برده می‌شود.

باید توجه داشت که هوش یک مفهوم روان‌شناختی است، در صورتی که هوشبهر (IQ) یک مفهوم کاملاً آماری است. به عبارت دیگر، اگر امکان تخصیص ارزشهای مختلف بر اساس اینکه با کدام آزمون هوش فردی را سنجیده باشیم، وجود داشته باشد، ما به جای اینکه بپرسیم که چقدر آن فرد باهوش است، باید بپرسیم که

---

1. W. Stern

فرد مورد نظر با توجه به آزمون به کار برده شده چقدر باهوش است. چون نمرات هوشبهر یک فرد می‌تواند بر اساس انحراف استاندارد آزمون خاصی که مورد استفاده قرار می‌گیرد تغییر کند، ما نمی‌توانیم هوشبهر را معادل هوش بدانیم.

جوآنا رایان[1] (۱۹۷۲) معتقد است که چون هوشبهر به صورت عدد بیان می‌شود، تصوری که به وجود می‌آید این است که هوشبهر به گونه‌ای مطلق درباره توانایی هوشی یک فرد اطلاعات در اختیار ما می‌گذارد (مانند سانتی‌متر و متر یا فوت و اینچ درباره بلندی قد افراد اطلاعات در اختیار ما می‌گذارد). در صورتی که بین دو مقیاس اندازه‌گیری شده تفاوت اساسی وجود دارد. در اندازه بلندی قد فرد استقلال وجود دارد در صورتی که نمرات هوشبهر مستقل نیستند؛ ما می‌توانیم بلندی قد فردی را بدون توجه به اندازه قد هر فرد دیگری اندازه بگیریم، اما نمرات هوشبهر تنها در مقایسه با نمرات افراد دیگر معنی پیدا می‌کند. این به این دلیل است که هوش با یک مقیاس ترتیبی[2] سنجیده می‌شود و به ما می‌گوید که آیا یک فرد از فرد یا افراد دیگری باهوش‌تر است یا کم‌هوش‌تر است. برای مثال، تفاوت بین هوشبهر ۱۰۰ و ۱۰۵ به نظر می‌رسد که با تفاوت بین هوشبهر ۱۰۵ و ۱۱۰ برابر باشد و باعث شود که برخی معتقد باشند که آزمونهای هوش یک مقیاس فاصله‌ای را شامل می‌شوند (همانند دما). رایان استدلال می‌کند که این گونه تغییرات ریاضی غیر قابل توجیه است (گروس، ۱۹۹۲، ص ۸۵۶ ـ ۸۵۸).

هوش، توارث و محیط

یکی از مهم‌ترین مسائل در مورد هوش ارتباط آن با توارث و محیط است. تحقیقات در این زمینه نقش وراثت در انتقال پدیده هوش را کاملاً نشان می‌دهند، مثلاً هوشبهر دوقلوهای یکسان در حدود ۹۰ درصد است. در مقابل، عوامل محیطی در شکوفا شدن پدیده هوش نقش مؤثری ایفا می‌کنند. مطالعات کودکانی که در محیطهای بدوی رشد کرده‌اند تأثیر عوامل محیطی و تمدن و فرهنگ را ظاهر می‌سازند. در جوامعی که فقر

1. J. Ryan
2. ordinal scale

فرهنگی و فقر اقتصادی ناچیز است و یا وجود ندارد، آثار توارث بر عوامل محیطی غلبه می‌کنند. استفاده از روشهای آموزش ویژه در ازدیاد میزان هوشبهر بدون اثر نخواهد بود. لازم به تذکر است که عوامل فیزیولوژیایی ممکن است موجب برخی از نقایص عقلی شوند. میکروسفالی، ماکروسفالی، هیدروسفالی، منگولیسم و کریتینیسم از جمله نقایص عقلی هستند که به واسطه عوامل فیزیولوژیایی عارض می‌شوند.

یکی از منابع اطلاعاتی مهم در بررسی نقش توارث و محیط در هوش افراد نتایج مطالعاتی است که در آنها افراد مختلف با درجات مختلفی از همبستگی ژنتیکی ـ والدین و فرزندان، خواهر و برادرها (شامل دوقلوهای یک‌تخمکی و دوتخمکی) و عموزاده‌ها و خاله‌زاده‌ها ـ مورد پژوهش قرار گرفته‌اند. یکی دیگر از منابع مهم اطلاعاتی در این زمینه نتایج پژوهشهایی است که روی فرزندخوانده‌ها انجام گرفته است. در ادامه ابتدا به بررسی نتایج پژوهشهای انجام شده روی دوقلوها و سپس به بررسی نتایج حاصل از پژوهشهای انجام شده روی فرزندخوانده‌ها می‌پردازیم.

مطالعات انجام شده روی دوقلوها

جالب‌ترین داده‌ها به مطالعات انجام شده روی دوقلوها مربوط می‌شود. با استفاده از یافته‌های حاصل از مطالعه دوقلوها پژوهشگران می‌کوشند تا تخمین بزنند که چه بخشی از واریانس اندازه‌گیری شده در هوش به دلیل توارث است و چه بخشی از آن به دلیل محیط است. در تخمین توارث در رابطه با نمرات هوشبهر بین پژوهشگران مختلف اختلاف فراوان وجود دارد. برای مثال، برت[1] (۱۹۶۶) و جنسن[2] (۱۹۶۹) ۸۰ درصد را به توارث اختصاص داده‌اند. چیپور و همکاران[3] (۱۹۸۱) ۴۶ درصد را به توارث اختصاص داده‌اند (بیرچ و هیوارد[4]، ۱۹۹۴).

---

1. C. Burt
2. A. R. Jensen
3. H. M. Chipeur, et al.
4. A. Birch & S. Hayward

بیرچ و هیوارد (۱۹۹۴) ضریب همبستگی حاصل از چهار پژوهش که به وسیله نیومان و همکاران[1] (۱۹۳۷)، شیلدز (۱۹۶۲)، بوچارد و برت[2] (۱۹۶۶) و مک‌گیو[3] (۱۹۸۱) به دست آمده است را در جدولی در کتاب خویش با عنوان «تفاوتهای فردی» خلاصه کرده‌اند (جدول ۱ـ۳). لازم به تذکر است که نتایج ارائه شده به وسیله بوچارد و مک‌گیو حاصل مقایسه نتایج ۱۱۱ پژوهش است که به اندازه‌گیری هوش پرداخته‌اند.

جدول ۱ـ۳ ضرایب همبستگی هوشبهر به دست آمده از پژوهشهای انجام شده روی هوش افراد فامیل

	نام پژوهش			
	نیومان و همکاران (۱۹۳۷)	شیلدز (۱۹۶۲)	برت (۱۹۶۶)	بوچارد و مک‌گیو (۱۹۸۱)*
نوع رابطه				
دوقلوهای دوتخمکی				
با هم پرورش‌یافته	۰/۹۱	۰/۷۶	۰/۹۴	۰/۸۶
جدا از یکدیگر پرورش‌یافته	۰/۶۷	۰/۷۷	۰/۷۷	۰/۷۲
دوقلوهای یک‌تخمکی				
با هم پرورش‌یافته	۰/۶۴	۰/۵۱	۰/۵۵	۰/۶۰
خواهر و برادرها				
با هم پرورش یافته				۰/۴۷
جدا از یکدیگر پرورش‌یافته				۰/۲۴
کودکان تک والد				
با هم پرورش‌یافته				۰/۴۲
جدا از یکدیگر پرورش‌یافته				۰/۲۲
عمو، دایی و خاله‌زاده‌ها				۰/۱۵

منبع: بیرچ و هیوارد، ۱۹۹۴، ص ۳۰.

1. H. H. Newman, et al.
2. T. J. Jr. Bouchard & C. Burt
3. M. McGue

در بررسی جدول ۱ـ۳ به چند نکته باید اشاره شود:

۱. یافته‌ها به خوبی نشان می‌دهند که هرچه رابطه خانوادگی نزدیک‌تر باشد، میانگین ضریب همبستگی بین نمرات هوشبهر بیشتر است و لذا نمرات هوشبهر شباهت بیشتری به یکدیگر دارند. البته، این امر همچنین نشان می‌دهد که هر چه محیطها شباهت بیشتری به یکدیگر داشته باشند، ضریب همبستگی افزایش می‌یابد.

۲. بالاترین ضریب همبستگی به دوقلوهای یک‌تخمکی مربوط می‌شود، این امر نشان می‌دهد که هوشبهر آنها از هوشبهر دیگر جفتها بالاتر است. توارث‌گرایان[1] احتمالاً این امر را به شباهت ژنتیک بیشتر بین دوقلوهای یک‌تخمکی نسبت می‌دهند. اگرچه، این امکان وجود دارد که رفتاری که والدین با آنها داشته‌اند شبیه‌تر بوده است تا رفتاری که والدین با فرزندان دوقلوی دوتخمکی داشته‌اند.

۳. حتی دوقلوهایی که جدا از یکدیگر پرورش یافته‌اند هوشبهرشان در مقایسه با دوقلوهای دوتخمکی که با یکدیگر پرورش یافته‌اند شبیه‌تر است. توارث‌گرایان مدعی هستند که این دلیل محکمی برای تأثیرات ژنتیکی بر هوش است.

چنانچه در بالا اشاره شد، توارث‌گرایان مدعی هستند که شواهد حاصل از پژوهشهای انجام شده روی دوقلوها دلیل محکمی برای تأثیر توارث بر هوش است. محیط‌گرایان انتقادهای چندی بر مطالعات انجام شده روی دوقلوها وارد می‌سازند: در مطالعات مختلف آزمونهای هوشی مختلف به کار گرفته شده است. لذا، مقایسه آنها با یکدیگر اشکال خواهد داشت و معتبر نخواهد بود.

بسیاری از دوقلوهای یک‌تخمکی که جدا از یکدیگر بزرگ شده‌اند در خانواده‌های بسیار مشابهی پرورش یافته‌اند و در پاره‌ای از موارد به وسیله اعضای همان خانواده پرورش یافته‌اند. این نشان می‌دهد محیطهایی که آنها در آن پرورش یافته‌اند احتمالاً شباهت بسیار زیادی به یکدیگر داشته‌اند (کامین[2]، ۱۹۷۴). یک مثال آزمایش انجام شده به وسیله نیومن و همکاران (۱۹۳۷) است که در آن دوقلوهای

---

1. hereditarians
2. L. J. Kamin

یک‌تخمکی در محیطهای بسیار متفاوتی پرورش یافته بودند. تفاوت بین هوشبهر دوقلوها به ۲۵ می‌رسید. برخی از پژوهشهای پیشین فاقد دقت در نمونه‌گیری هستند زیرا در آن زمان روشهای معتبری برای مطالعه دوقلوهای یک‌تخمکی ابداع نشده بود (بیرچ و هیوارد، ۱۹۹۴، ص ۳۱).

مطالعات انجام شده روی فرزندخوانده‌ها

در بسیاری از پژوهشهای انجام شده هوشبهر فرزندخوانده‌ها با هوشبهر والدینشان و نیز هوشبهر پدر و مادرخوانده‌هایشان مورد مقایسه قرار گرفته است. فرض این است که اگر توارث تأثیر بیشتری داشته باشد، همبستگی بین نمرات هوشبهر فرزندخوانده‌ها با والدین حقیقی آنها باید بیشتر از همبستگی هوشبهر آنها با هوشبهر پدر و مادرخوانده‌های آنها باشد.

در دو مطالعه که به وسیله بورکز[1] (۱۹۲۸) و لیهی (۱۹۳۵) انجام گرفت نتایج نشان‌دهنده همبستگی پایین بین هوشبهر فرزندان و والدخوانده‌های آنها بود. همبستگی بین بچه‌هایی که با والدین حقیقی خود زندگی می‌کردند برابر با ۵۰درصد بود. این امر نشان می‌دهد که محیط مهم است اما اهمیت آن کمتر از توارث می‌باشد.

بر اساس ادعای توارث‌گرایان، مطالعات انجام شده روی فرزندخواندگی قویاً از تأثیر نیرومند توارث بر هوشبهر دلالت دارد. در مقابل، محیط‌گرایان معتقد هستند که در اطلاعات ارائه شده به وسیله وراثت‌گرایان نقایص اساسی وجود دارد. برای مثال کامین در سال ۱۹۷۷ بر جایگزینی انتخابی از سوی مراکزی تأکید داشت که در امر فرزندخواندگی به کار اشتغال داشتند. جایگزینی انتخابی به این معنی است که کودک را به خانواده‌ای بسپارند که محیط خانوادگی تا حد ممکن شبیه محیط خانوادگی حقیقی او باشد. لذا، این احتمال وجود داشت که فرزندانی که والدینی با هوش بالا داشتند در اختیار والدین با هوش بالا قرار گیرند و فرزندانی که والدین با هوش پایین داشتند در اختیار والدین با هوش پایین قرار

1. B. S. Burks

گیرند. به دلیل شرایط سخت واگذاری کودک، والدخوانده‌ها باید از نظر هیجانی باثبات، از نظر اقتصادی تأمین، و به مواد مخدر و الکل معتاد نبوده و از بیماریهای شدید جسمی و روانی نیز رنج نبرند.

در پژوهشهای بعدی کوشش فراوان شد تا حد امکان از مشکلات پژوهشهای پیشین، که به چند نمونه از آنها اشاره شد، اجتناب شود. پژوهشگران بر انجام پژوهش روی والدینی که خود فرزند داشتند و بچه‌هایی را نیز به فرزندخواندگی پذیرفته بودند متمرکز شدند. نتایج پژوهش انجام شده به وسیله هورن[1] (۱۹۷۹) نشان داد که ضریب همبستگی بین هوشبهر کودکان و هوشبهر مادرخوانده‌ها (۰/۲۰) بسیار نزدیک به ضریب همبستگی بین هوشبهر کودکان با مادر واقعی آنها (۰/۲۲) بود. نتایج این پژوهش از تأثیر توارث بر هوش حمایت نکرد زیرا در رابطهٔ بین کودکان و والدخوانده‌های آنها ژنها نقشی نداشتند.

در پژوهشی که به وسیله شیف و همکاران[2] در سال ۱۹۷۸ صورت گرفت، تأثیر بارز محیط بر هوشبهر مورد تأیید قرار گرفت. آنها ۳۲ کودک را که در خانواده‌های فقیری به دنیا آمده بودند و قبل از شش‌ماهگی به وسیله والدخوانده‌های با موقعیت اقتصادی ـ اجتماعی بالا به فرزندخواندگی پذیرفته شده بودند را مورد بررسی قرار دادند. بهره هوشی این کودکان با بهره هوشی خواهرها و برادرهایی که با والدین واقعی خود زندگی می‌کردند مورد مقایسه قرار گرفت. معدل هوشبهر فرزندخوانده‌ها برابر با ۱۱۱ و معدل هوشبهر کودکانی که با والدین خود زندگی می‌کردند برابر با ۹۵ بود (بیرچ و هیوارد، ۱۹۹۴، ص ۳۲ـ۳۳). پس از پژوهشهای بسیار، به نظر می‌رسد که درباره تأثیر شرایط محیطی بر گسترش ظرفیت هوشی افراد وفاق عمومی وجود داشته باشد. این شرایط محیطی شامل مراقبتهای خوب قبل و بعد از پذیرفته شدن کودک به فرزندخواندگی، تحریکات هوشی، ثبات هیجانی در محیط خانه، تشویق و حمایت والدین می‌شود.

---

1. J. M. Horn
2. M. Schiff, et al.

هوش، محرومیتهای محیطی و فرهنگی ـ اجتماعی

تأثیر محرومیتهای محیطی و فرهنگی ـ اجتماعی بر هوش افراد مورد پژوهش فراوان قرار گرفته است. در یک مطالعه طولی اسکیلز[1] (۱۹۶۶) گروهی از کودکانی را که در محیط عاری از تحریک یک پرورشگاه زندگی می‌کردند مورد پژوهش قرار داد (در ۱۹ ماهگی، میانگین هوشبهر آنها برابر با ۶۴ بود). برخی از این کودکان را از پرورشگاه گرفته و مورد توجه فردی قرار دادند. در سن شش سالگی، میانگین هوشبهر این کودکان برابر با ۹۶ بود، در صورتی که دامنه هوشبهر کودکان همسن آنها که هنوز در یتیم‌خانه به سر می‌بردند بین ۶۰ و ۷۰ بود.

بیلی[2] (۱۹۷۰) در پژوهشی که در آن هوشبهر کودکان متعلق به طبقات پایین و طبقات بالای اجتماعی ـ اقتصادی را مورد مقایسه قرار داد دریافت که تفاوت در هوشبهر کودکان با موقعیت پایین اجتماعی ـ اقتصادی و کودکان با موقعیت بالای اقتصادی ـ اجتماعی بین اوایل دوران کودکی و سن ورود به مدرسه به طور فزاینده‌ای افزایش نشان می‌دهد (بیرچ و هیوارد، ۱۹۹۴، ص ۳۴).

کاگان[3] در سال ۱۹۷۳ پژوهشهایی چند در روستای کوچکی در گواتمالا انجام داد. در این روستا نوزادان پس از تولد، اولین سال زندگی خود را در تنهایی در یک آلونک تنگ و تاریک به سر می‌برند. با آنها بازی نمی‌شود، کسی با آنها صحبت نمی‌کند، تغذیه آنها ناکافی است، مدام دچار بیماریهای روده‌ای و تنفسی می‌شوند و در مقایسه با کودکان امریکایی همسن و سال خود، کم‌توان ذهنی هستند.

در سال دوم زندگی آنها، شرایط تغییر می‌کند و به آنها اجازه داده می‌شود که به خارج آلونک بروند. علاقه به دیگر افراد، حیوانات و اشیاء در این کودکان شروع به رشد می‌کند. در چهار یا پنج سالگی آنها با کودکان دیگر به بازی می‌پردازند و در هشت یا نه سالگی مسئولیتهایی در مزرعه و کارهای خانه به آنها واگذار می‌شود. با این حال، آنها تا سن ده سالگی از نظر هوشی از همسالان

1. H. M. Skeels
2. N. Bayley
3. J. Kagan

امریکایی خود پایین‌تر هستند؛ آنها همچنین در آزمونهای ادراک، حافظه و استدلال در مقایسه با کودکان همسن روستای مجاور که در سال اول زندگی خود به این شدت منزوی نیستند ضعیف‌تر عمل می‌کنند. اما با رسیدن به سن بلوغ، آنها در آزمونهای هوشی تقریباً به‌خوبی امریکاییها هستند؛ تفاوت موجود می‌تواند به علت وضعیت ضعیف آموزش و محرومیت فرهنگی باشد (گروس، ۱۹۹۲، ص ۸۷۳).

برای جبران کاستی هوش کودکان خانواده‌های محروم برنامه‌های چندی به منظور فراهم کردن تحریکات هوشی بیشتر این کودکان تهیه گردیده است. یکی از این برنامه‌ها برنامه‌های سرآغاز[1] است. در سال ۱۹۶۵ این طرح در امریکا برای ایجاد تجارب یادگیری غنی در کودکان دبستانی خانواده‌های محروم به مورد اجرا گذاشته شد. بر اساس این طرح، معلمان کودکان و والدین آنها را در خانه‌هایشان ملاقات می‌کردند. هدف آن انجام فعالیتهایی بود که محرک هوش باشند، یعنی تحریکاتی که کودکان متعلق به خانواده‌های ثروتمند در خانه از آنها برخوردار می‌شدند. در این طرح کودکان در کلاسهایی شرکت می‌کردند که در آنها به فعالیتهای یادگیری مخصوصی می‌پرداختند.

برخی پژوهشها نشان دادند که برنامه‌های سرآغاز موفقیت‌آمیز نبودند و برخلاف آنچه انتظار می‌رفت این برنامه‌ها موجب افزایش هوشبهر کودکان خانواده‌های محروم نشد. اما برخی دیگر از پژوهشها نشان‌دهنده فواید پایدار چندی بود. به عنوان مثال، نتایج پژوهش لی، بروکز ـ گان و شنور[2] (۱۹۸۸) نشان داد که در مقایسه با یک گروه کنترل کودکانی که در برنامه سرآغاز شرکت کرده بودند در پانزده‌سالگی در آزمونهای خواندن، حساب و زبان، نمرات بالاتری کسب نمودند و رفتارهای ضد اجتماعی کمتری نشان دادند. برنامه‌های سرآغاز نشان داد که تحریک فکری کودک در سالهای نخست می‌تواند اثر درخور توجهی در عملکرد بعدی تحصیلی وی داشته باشد. به نظر می‌رسد برنامه‌هایی بیشترین نتایج سودبخش را دارند

---

1. head-start program
2. V. E. Lee, J. Brooks-Gunn & E. Schnur

که مستلزم شرکت والدین در آنها باشند، به این معنا که والدین را به رشد فرزندانشان علاقه‌مند سازند و به آنان نشان دهند که چگونه می‌توانند ترتیبی اتخاذ کنند که محیط خانه آنها از لحاظ فکری تحریک‌کننده باشد.

نژاد و هوش

رابطه بین نژاد و هوش یکی از بحثهای پرشور و غالباً تلخ در طول سالها بوده است. سؤالی که مطرح است این است که آیا بین هوش افراد نژادهای مختلف تفاوتهایی که عامل تعیین‌کننده آنها ژنتیک است وجود دارد؟ استفاده از آزمون هوشی استاندارد امریکایی نشان‌دهنده آن بود که هوشبهر سیاهپوستان امریکایی تقریباً به طور متوسط ۱۵ نمره از هوشبهر سفیدپوستان امریکایی کمتر است (شویی[1]، ۱۹۶۶). بسیاری از پژوهشگران این نتایج را مورد انتقاد قرار دادند و بحث و جدلهای شدیدی در این باره درگرفت. بحث و جدل بیشتر بر سر چگونگی تفسیر اطلاعات به دست آمده از چنین پژوهشهایی بود (گروس، ۱۹۹۲، ص ۸۷۷).

درواقع بحث و مجادله در سال ۱۹۶۹ با انتشار مقاله‌ای از آرتور جنسن در امریکا آغاز گردید که او در آن مدعی شده بود عوامل ژنتیک در تفاوتهای موجود در هوش سیاهپوستان و سفیدپوستان امریکایی تأثیر نیرومندی دارد. جنسن اساس نقطه‌نظر خود را بر تخمین ۸۰ درصد ژنتیک و ۲۰ درصد محیط گذاشت. او همچنین مدعی بود که شواهد مؤید تأثیر نیرومند محیط بر هوش نیست. با توجه به تأثیرات تلویحی چنین نقطه‌نظری بر سیاست اجتماعی و به‌ویژه تخصیص منابع برای طرحهایی چون برنامه‌های سرآغاز مباحث داغی بین توارث‌گرایان و محیط‌گرایان درگرفت. نکات زیر در رد نظر جنسن مبنی بر تأثیر عوامل ژنتیک در هوشبهر سفیدپوستان و سیاهپوستان ارائه گردید:

ـ استفاده جنسن از ۸۰ درصد توارث بر اساس تفاوتهای درون‌گروهی قرار دارد (تفاوتهای موجود بین جامعه سفیدپوستان). این امر به او اجازه نمی‌دهد که درباره

---

1. A. Shuey

تفاوتهای بین گروهی (تفاوتهای بین سیاهپوستان و سفیدپوستان) نتیجه‌گیری کند.

- جنسن به تأثیر تجمعی محرومیتهای محیطی مانند فقر، تغذیه نامناسب، تعصب و فقدان امکان تحصیل که نسلهای متمادی سیاهپوستان امریکایی از آن رنج برده‌اند، توجه نکرده است.

- تأثیر فقر و تغذیه نامناسب می‌تواند حداقل در دو نسل بعد از بهبود شرایط باقی بماند (توبیاس[1]، ۱۹۷۴).

- تعامل پیچیده بین عوامل ژنتیک و تأثیر محیطی به‌خوبی شناخته نشده است (کامین، ۱۹۷۷).

- وقتی که فرزندان خانواده‌های فقیر سیاهپوست قبل از یک‌سالگی به وسیله خانواده‌های ثروتمند و تحصیلکرده امریکایی به فرزندی پذیرفته می‌شوند، در نوجوانی هوشبهر آنها به طور متوسط ۱۵ نمره بالاتر از نمره کودکان سیاهپوستی است که در خانواده‌های فقیر زندگی می‌کنند. این امر مؤید تأثیر بارز محیط بر هوشبهر است.

- در تعریف و اندازه‌گیری هوش مشکل وجود دارد. مفاهیم هوش و روشهای اندازه‌گیری آن در یک فرهنگ شاید در فرهنگ دیگر معتبر نباشد (فونتانا[2]، ۱۹۸۸).

بنابراین، با توجه به شواهد موجود نمی‌توان به استنتاجهای معتبری در خصوص تفاوت فطری نژادها از لحاظ هوش دست یافت. تفاوتهای فرهنگی و محیطی میان سیاهپوستان و سفیدپوستان به شیوه‌های پیچیده‌ای بر رشد تواناییهای شناختی اثر می‌گذارد و تاکنون در هیچ تحقیقی نتوانسته‌اند این گونه تأثیرات را حذف یا میزان آنها را برآورد کنند. تا زمانی که تفاوتهای منظمی در محیط پرورشی سیاهپوستان وجود داشته باشد و تا زمانی که برآورد دقیق این گونه تفاوتها امکان نداشته باشد، نمی‌توان درباره تفاوت فطری این دو نژاد از لحاظ هوش دست به استنتاج زد (بیرچ و هیوارد، ۱۹۹۴).

---

1. P. Tobias
2. D. Fontana

خلاقیت

بی‌تردید خلاقیت یکی از فراگیرترین فعالیتهای انسان به‌شمار می‌آید. به رغم ماهیت مهم و فراگیر خلاقیت، روان‌شناسان تا قبل از دهه ۶۰ به‌ندرت آن را به عنوان یک موضوع پژوهشی عمده در نظر گرفته‌اند. پژوهش در مورد خلاقیت در سالهای دهه ۶۰ و اوایل دهه ۷۰ واقعاً شکوفا گردید. به مدت یک دهه و یا بیشتر مجدداً از مقدار توجهی که به پژوهش در خلاقیت می‌شد کاسته شد. اما پس از گذشت این دوران، روان‌شناسان مجدداً علاقه‌مند به مطالعه خلاقیت شدند. با اینکه هنوز خلاقیت موضوع یک جریان اصلی پژوهشی نیست، لیکن امروزه روان‌شناسان نسبت به گذشته شناخت بسیار بیشتری درباره آن دارند (سیمونتون[1]، ۱۳۷۷). در ادامه این بخش ابتدا تعاریف خلاقیت و عوامل مؤثر بر خلاقیت و سپس رابطه آن با سن، ترتیب تولد و جنسیت مورد بحث قرار گرفته است.

تعاریف خلاقیت

خلاقیت نیز مانند هوش از جمله مفاهیمی است که ارائه تعریفی از آن که مورد توافق اکثریت پژوهشگران و روان‌شناسان باشد، بسیار دشوار است. تعاریف متفاوتی از خلاقیت ارائه شده است.

برخی معتقدند که خلاقیت را باید بر اساس توانایی حل مسئله تعریف کرد (کلاهر و سیمون[2]، ۱۹۹۹). بر اساس این تعریف، بسیاری از نقاشیها یا رمانهای مشهور جهان، محصولات خلاق به شمار نمی‌آیند. گانیه[3] (۱۹۷۷) معتقد است که خلاقیت نوع ویژه‌ای از حل مسئله است (سیف، ۱۳۸۰، ص ۵۹۱). برخی دیگر معتقدند که خلاقیت یک صفت شخصیتی است (مک‌کینون[4]، ۱۹۶۲)؛ بر اساس این تعریف، برخی افراد خلاق هستند و برخی دیگر خلاق نیستند. برخی معتقدند که خلاقیت

---

1. D. K. Simonton
2. D. Klahr & H. A. Simon
3. Gan
4. D. MacKinnon

باید بر مبنای تولید عقاید تعریف شود (گیلفورد، ۱۹۶۷)، این تعریف افرادی را شامل می‌شود که هرچند در ارائه ایده‌ها خوب نیستند اما می‌توانند در مواجهه با یک ایده یا محصول خلاق آن را تشخیص دهند. برخی دیگر معتقدند که تعریف خلاقیت باید شامل تشخیص ایده‌ها باشد (تایلر[1]، ۱۹۷۸). در این مورد یک تولیدکننده یا ناشر که تولیدات واقعاً خلاق را در دسترس عموم می‌گذارد نیز نقش خلاقانه‌ای ایفا می‌کند (فرانکن[2]، ۲۰۰۲، ص ۳۴۸).

ورنون (۱۹۷۹) معتقد است که خلاقیت در هنرمندان و دانشمندان برجسته احتمالاً بیشتر به شخصیت و انگیزش آنان بستگی دارد نه به نوع خاص اندیشیدن آنها (شکلتون و فلچر، ۱۳۷۱، ص ۵۷). بنا به چنین تعریفی، برخی افراد خلاق هستند و برخی دیگر نیستند، یعنی خلاقیت فقط در افراد خاصی وجود دارد.

گروهی معتقدند که خلاقیت را باید به صورت یک فرایند تعریف کرد. تورنس[3] (۱۹۹۸) پس از مرور انبوهی از تعاریف ارائه شده درباره خلاقیت، آن را به صورت فرایندی که با هدف پژوهش وی در مورد آن و ایجاد یک آزمون خلاقیت مناسب باشد تعریف می‌کند. وی تفکر خلاق را به عنوان وقوع فرایندی از احساس و درک مشکلات، مسائل، شکافهای اطلاعاتی، عناصر گم‌شده، حدس‌زدنها و تدوین فرضیه‌ها در مورد این نقایص و عیوب، آزمایش این حدسها و فرضیه‌ها و احتمالاً تجدید نظر و آزمایش مجدد آنها و سرانجام انتقال نتایج تعریف کرده است. تورنس در توضیح این تعریف می‌گوید که هر زمان ما یک نقص یا چیز گم‌شده‌ای را احساس کنیم، دچار تنش می‌شویم و ناراحت هستیم و می‌خواهیم کاری کنیم که این تنش کاهش یابد. درنتیجه، ما شروع به بررسی، سؤال کردن، دستکاری چیزها، حدس زدن و نظایر آن می‌کنیم. تا هنگامی که حدسها و فرضیه‌ها آزمایش نشوند و مورد تعدیل و آزمایش مجدد قرار نگیرند، ما هنوز ناراحت هستیم. حتی هنگامی که این کار انجام شود، تا زمانی که ما با دیگری و یا دیگران درباره آنچه یافته‌ایم

1. L. E. Tyler
2. R. E. Franken
3. P. Torrance

گفتگو نکنیم، تنش معمولاً کاهش نمی‌یابد. در تمام این فرایند عنصری از پاسخدهی سازنده به موقعیتهای موجود یا جدید وجود دارد و صرفاً انطباق یافتن با آنها مطرح نیست (سیف، ۱۳۸۰، ص ۵۹۵).

برخی دیگر معتقدند که تعریف خلاقیت باید بر مبنای ایجاد عقاید (ایده‌ها) یا چیزهای تازه و جدید باشد، یعنی آنها خلاقیت را بر اساس محصول تازه تعریف می‌کنند. مثلاً گیزلین[1] (۱۹۵۴) خلاقیت را به عنوان ارائه کیفیتهای تازه‌ای از مفاهیم و معانی تعریف می‌کند (حسینی، ۱۳۷۸).

از نظر ترستون (۱۹۵۲) هنگامی یک کار خلاقانه است، که فرد به حل ناگهانی مسئله‌ای که ضرورتاً برای وی تازگی دارد نایل شود. استوارت[2] (۱۹۵۰) در این موضوع با ترستون موافق است که تفکر خلاق ممکن است ایده یا کاری باشد که قبلاً به وسیله فرد دیگری نیز تولید شده باشد. بنا به این نظر خلاقیت ممکن است در ذهن یک فرد عادی یا در ذهن یک دانشمند یا هنرمند صورت پذیرد (استرنبرگ، a ۱۹۸۸).

همان‌گونه که مشاهده می‌شود در بین همهٔ تعاریف متفاوتی که برای خلاقیت ارائه شده است، در تأکید آنها بر ایجاد یک چیز تازه که نه‌تنها از نظر کیفی بالا باشد بلکه تازگی نیز داشته باشد، توافق وجود دارد. عنصر تازگی مشکلاتی در تعریف خلاقیت ایجاد می‌کند، یعنی یک محصول باید تا چه اندازه و برای چه کس یا کسانی تازه و جدید باشد، آیا تازگی به معنی مطلق در نظر گرفته شود، یعنی کار جدیدی که قبلاً نبوده است یا منظور از تازگی، جدید بودن آن برای خود فرد و یا افراد دیگر است. یعنی امری که بارها انجام شده اما برای فرد خاصی تازگی دارد. اگر تازگی منحصر به کارهای بدیعی باشد که قبلاً به وجود نیامده است، خلاقیت دارای مفهوم خاصی می‌شود که فقط در انحصار عده‌ای خاص قرار دارد. اما اگر شق دوم پذیرفته شود خلاقیت مفهوم عامی می‌شود که از معمولی‌ترین افراد تا دانشمندان و هنرمندان را دربر می‌گیرد.

---

1. A. Ghiselin
2. V. M. Stewart

بنا به چنین دیدگاهی خلاقیت را نمی‌توان فقط در انحصار عده‌ای معدود نظیر: موتسارتها، رامبراندها و اینشتین‌ها دانست. اگرچه استعدادهایی که این قبیل افراد از آن برخوردارند در سطحی بسیار بالاتر است، اما خلاقیت ویژگی‌ای نیست که بتوان آن را تنها مختص به این افراد دانست. خلاقیت در همه افراد وجود دارد و قابلیتی است که افراد انسانی را در مقامی بالاتر از همه موجودات زنده که در جهان زندگی می‌کنند، قرار می‌دهد. بنابراین تواناییهای خلاق همچون سایر انواع هوش به درجات متفاوت در میان همه افراد وجود دارد (شل کراس و جی دوریس،[1] ۱۳۷۸).

با توجه به اینکه بسیاری چیزها نو و تازه هستند اما خلاقانه نیستند، پس تازگی نمی‌تواند به‌تنهایی مفهوم خلاقیت را روشن کند. از این نظر محققان به این نتیجه رسیده‌اند که عنصر دیگری را در تعریف خلاقیت وارد کنند. بنابراین عنصر سودمند یا ارزشمندی به مفهوم تازگی اضافه شده است. به طوری که ملاک محصول خلاق در بسیاری از نظریه‌های معاصر تازگی و سودمندی یا ارزشمندی است (حسینی، ۱۳۷۸). اگر قرار باشد که یک محصول تازه سودمندی یا ارزشمندی داشته باشد، سودمندی یا ارزشمندی یک محصول چگونه تعیین می‌شود. در ادامه بحث، عوامل مؤثر بر خلاقیت را مورد بررسی قرار می‌دهیم.

عوامل مؤثر بر خلاقیت

برخی از پژوهشگران بر این عقیده‌اند که غالباً در افراد تمایل به انجام اعمال خلاقانه وجود دارد، اما آنها چنین تمایلاتی را به خاطر ترس از طرد شدن از سوی اجتماع بازداری می‌کنند. چنین افرادی ممکن است بیشتر به وسیله نیاز به پذیرش یا تعلق برانگیخته شوند و نه نیاز به تجربهٔ تغییر و تنوع. چنین افرادی معمولاً مطابق سنتها و آداب و رسوم رفتار می‌کنند. پژوهشگران معتقدند که خلاقیت نیازمند فراتر رفتن از دیدگاههای سنتی و متداول است. بنابراین، افراد نیاز دارند در ترکیب مجدد چیزها با

1. S. Cross & J. Doris

روشهای جدید و مختلف احساس آزادی داشته باشند، حتی اگر این ترکیبات احمقانه یا اشتباه به نظر برسد.

بیشتر افراد ممکن است از تغییر بترسند یا برای اجتناب از آن برانگیخته شوند. آنها ممکن است دچار اضطراب، ترس و برانگیختگی شوند و به منظور کنترل چنین احساساتی در جستجوی ثبات و پیش‌بینی‌پذیری محیط باشند.

برخی معتقدند که پاداشهای بیرونی موجب بازداری خلاقیت می‌شوند. برخی دیگر معتقدند که اگر افراد به طور مکرر برای خلاقیت بالا در یک تکلیف پاداش بگیرند، خلاقیت آنها در تکالیف بعدی افزایش می‌یابد. در صورتی پاداش موجب کاهش خلاقیت می‌شود که افراد به خاطر خلاقیت پایین پاداش بگیرند.

برخی دیگر از پژوهشگران معتقدند که تجارب اولیه و تجارب بعدی زندگی، نقش مهمی در تحول و شکل‌گیری شخصیتی دارد که مستعد رفتار خلاق است؛ زیرا اولاً) خانواده‌هایی که تحول عقلانی کودکان را بارور می‌سازند، در اصل افراد خلاق‌تری را پرورش می‌دهند. ثانیاً) خودمختاری و استقلال که از ویژگیهای افراد خلاق است نیز از تربیت اولیه آنها ریشه می‌گیرد.

پژوهشهای انجام شده در مورد الگوهای تربیتی والدین دانشمندان خلاق نشان داده‌اند که والدین آنها، کنترل کمتری اِعمال می‌کرده‌اند و آنها را برای پذیرش و باز بودن نسبت به تجارب جدید تشویق می‌کرده‌اند، جو خانواده، احساس باثباتی در آنها به عنوان فردی خلاق ایجاد می‌کرده است. به طور کلی دو جنبه اساسی در خانواده‌هایی که فرزندان خلاق دارند وجود دارد که عبارت‌اند از: وجود یک رابطه مثبت بدون وابستگی زیاد بین کودک و والدین و وجود یک جو آزاد و غیرمستبدانه. پژوهشها نشان داده‌اند که والدین کودکان خلاق در روشهای تربیتی خود به ندرت از استبداد و محدودیت انضباطی استفاده می‌کرده‌اند و این کودکان از آزادی بیشتری در رفتار و تصمیم‌گیری برخوردار بوده‌اند. مراقبت زیاد از کودک موجب می‌شود که او هرگز فرصت تجربه کردن و آموختن نداشته باشد، در حالی که خلاقیت و خطر کردن توأم با یکدیگرند، زیرا اگر شخص همواره محافظه‌کارانه

راه و روشش را انتخاب کند، هرگز نمی‌تواند دست به کار تازه‌ای بزند.

خلاقیت نه‌تنها در محیط خانوادگی به فرد آموخته می‌شود بلکه او در مراحل بعدی زندگی یعنی در مدرسه نیز برای کسب آن پرورش داده می‌شود. آموزش و پرورش دربرگیرنده عوامل و عناصر مختلفی است. سازندگی و موفقیت نظام آموزش و پرورش نیز در گرو پویایی عناصر آن می‌باشد. مهم‌ترین اجزای تشکیل‌دهنده نظام آموزش و پرورش عبارت‌اند از: برنامه درسی، محیط آموزشی و معلم. این سه رکن درمجموع عامل تقویت یا تضعیف خلاقیت در دانش‌آموزان هستند. شاید نقش معلمان در موقعیت رسمی یادگیری تا حدی شناخته شده باشد، اما اگر به نقش مهم معلم به عنوان الگو و سرمشق توجه شود، بی‌تردید اهمیت معلم در زندگی کودکان و نوجوانان مستعد و خلاق روشن می‌گردد، زیرا که معلمان نقش بسیار مهمی در رشد کودکان خلاق و مستعد دارند. آنها با توجه به فرصتهای زیادی که در رابطه با دانش‌آموزان دارند، می‌توانند نقش اصلی را در تقویت و تضعیف خلاقیت در کودکان داشته باشند. چگونگی عملکرد دانش‌آموز به رفتار معلم وابسته است. معلمان می‌توانند با ایجاد جو مناسب و شرایط لازم، خلاقیت کودکان را توسعه بخشیده یا با رفتار نادرست، حس اعتماد به نفس و کنجکاوی را در آنها از بین برده و انگیزه خلاقیت را در آنها سرکوب نمایند (فرانکن، ۲۰۰۲).

استرنبرگ، اوهارا و لوبارت[1] (۱۹۹۷) در نظریه خود به نام «خلاقیت به عنوان سرمایه‌گذاری» معتقدند که برای پرورش و سرمایه‌گذاری در خلاقیت باید به شش منبع توجه کرد. این منابع عبارت‌اند از: دانش[2]، تواناییهای عقلانی[3]، سبکهای تفکر، انگیزش، شخصیت و محیط، که در ادامه بحث به آنها پرداخته می‌شود.

دانش. از نظر استرنبرگ، اوهارا و لوبارت (۱۹۹۷) دانش نقش مهمی در خلاقیت دارد. غالباً ایده‌های خلاق شامل ترکیب معنی‌داری از چیزهای غیرمرتبط است. اگر

---

1. R. J. Sternberg, L. A. O'Hara & T. I. Lubart
2. knowledge
3. intellectual abilities

یک فرد در زمینهٔ خاصی فرهیخته باشد، ذهن وی قادر است تا ارتباطهای غیرمرتبط را به هم متصل کند. غیر ممکن است که فردی ایده‌هایی جدید درباره چیزی دارا بوده بدون اینکه دانشی درباره آن داشته باشد.

تواناییهای عقلانی. استرنبرگ، اوهارا و لوبارت (۱۹۹۷) معتقدند که خلاقیت غالباً شامل برقراری روابط جدید بین چیزها به روشهای جدید و تعریف مجدد مسائل است. آنها تواناییهای عقلانی را به سه دسته تقسیم می‌کنند: توانایی ترکیبی[1]، توانایی تحلیلی و توانایی عملی. توانایی ترکیبی برای دیدن روابط و تعریف مجدد مسائل است. این توانایی یکی از منابعی است که برنامه‌های آموزش خلاقیت بر آن متمرکز هستند. بسیاری از بازیها و تمرینهای تصویرسازی ذهنی در چنین برنامه‌هایی به این منظور طراحی شده‌اند که افراد فراتر از معمول فکر کنند و روابط جدیدی برقرار سازند یا به مسئله از زاویه دیگری نگاه کنند.

هر فردی به قضاوت و ارزیابی در مورد ارزش یا ظرفیت یک ایده نیازمند است. بسته به نوع تکلیف، گاهی اوقات بهتر است فرد توانایی استفاده از تحلیل را تا زمانی که توانایی ترکیبی را تمرین می‌کند به تعویق اندازد، به طوری که بتواند انتخابهای بیشتری برای ارزیابی فراهم کند. به هرحال فرد باید سرانجام ایده‌ها را به منظور بازده بالقوه آنها ارزیابی کند تا بتواند تصمیم‌گیری کند که روی کدام‌یک سرمایه‌گذاری کند.

گاهی اوقات افراد دوست دارند فکر کنند که ایده‌های آنها چیزی فراتر از جزئیات بیهوده است و آن را به معرض فروش می‌گذارند. متأسفانه اگر آنها نتوانند روشی برای عرضه و فروش ایده‌هایشان به صورتی که افراد دیگر به ارزش آنها پی ببرند ارائه کنند، هیچ چیز خلاقانه‌ای صورت نگرفته است. اگر فرد نتواند همه مراحل لازم برای انجام ایده‌اش را بیابد (یا کسی را نیابد که در این راه به او کمک کند) هیچ چیز خلاقانه‌ای اتفاق نمی‌افتد.

استرنبرگ، اوهارا و لوبارت (۱۹۹۷) معتقدند که این سه توانایی، تواناییهای

---

1. synthetic

نسبتاً مستقلی هستند. یک فرد می‌تواند در یکی از این تواناییها مهارت داشته باشد بدون اینکه در تواناییهای دیگر ماهر باشد. متأسفانه آزمونهای سنتی تواناییهای عقلانی فقط قادرند توانایی تحلیلی را اندازه‌گیری کنند و تواناییهای ترکیبی و عملی را نمی‌سنجند و به همین جهت در تشخیص میزان زیادی از استعدادها ناموفق هستند. خلاقیت نیاز به تعادل بین تواناییهای ترکیبی، تحلیلی و عملی دارد.

سبکهای تفکر. افراد در روشی که ترجیح می‌دهند از تواناییهای ذهنی خود استفاده کنند متفاوت هستند. سبکهای تفکر، ترجیحات فرد برای استفاده از تواناییهایش به شیوه‌ای خاص است.

استرنبرگ معتقد است که برخی افراد دوست دارند که کارها را به روش خودشان انجام دهند. برخی دیگر دوست دارند هنگام عمل کردن از روشهای موجود پیروی کنند، یعنی آنها ترجیح می‌دهند نظرات و ایده‌های دیگران را اجرا کنند نه اینکه خودشان ایده‌هایی ابداع کنند. برخی دیگر نیز دوست دارند نظاره‌گر کارها و نظرات دیگران باشند، یعنی آنها دوست دارند کارها و نظرات دیگران را تحلیل و ارزیابی کنند.

برای خلاق بودن، نیاز به بدعت‌گذاری است، فرد باید از روشهای جدیدی استفاده کند که خود انتخاب می‌کند. برخی افراد توانایی ایجاد و ساخت مسیر زندگیشان را دارند اما ترجیح می‌دهند این کار را نکنند. این افراد با وجودی که توانایی خلاقیت در آنها وجود دارد اما هرگز از آن استفاده نمی‌کنند. از طرف دیگر افراد دیگری وجود دارند که می‌خواهند ایده‌های جدید مطرح کنند ـ یعنی آنها سبک ابداعی دارند ـ اما توانایی عقلانی ترکیب را برای انجام آن به طور مؤثر ندارند. از نظر استرنبرگ سبک یک عامل کلیدی در خلاقیت است.

شخصیت. پژوهشهای بسیار نشان داده‌اند که بین ویژگیهای شخصیتی و خلاقیت رابطه وجود دارد. مک‌کینون (۱۹۶۲) با پژوهش خود نشان داد که افراد خلاق دارای تصویر مثبتی از خود و قوهٔ تخیل بالا هستند. آنها خود را به عنوان افرادی فعال، درستکار، آرمان‌گرا، مبتکر، هنرمند، متمدن، با وجدان، باهوش، منطقی،

سازگار، مصمم، با انصاف، مستقل، انسان‌گرا، پیشرفت‌گرا، قدرشناس، توانا، دارای روحیه همکاری و رفتاردوستانه، سالم، پر کار و دارای علایق زیاد وصف می‌کنند. به طور کلی تصویری که افراد خلاق از خود دارند با تصویری که افراد غیر خلاق از خود دارند متفاوت است. فرد خلاق دارای نوعی جسارت وجرأت فکری است. او به تأثیر رفتارش روی دیگران فکر نمی‌کند و نگران نیست که دیگران راجع به او چه عقیده‌ای دارند، چون می‌خواهد خودش باشد. فرد خلاق از آداب و رسوم و قید و بندهای اجتماعی آزاد است، او بر اساس نظام ارزشی خودش عمل می‌کند که ممکن است با معیارهای سایر افراد یکسان نباشد. فرد خلاق تابع گروه نمی‌شود و مستقل عمل می‌کند.

استین[1] (۱۹۷۴) در بررسی پیرامون ویژگیهای افراد خلاق دریافت که آنها دارای انگیزه پیشرفت بالا، کنجکاوی زیاد، علاقه زیاد به نظم و ترتیب در کارها، توانایی ابراز وجود، استقلال، تفکر انتقادی، انگیزه و دانش زیاد، شوق و احساس فراوان، زیبادوستی و علاقه به آثار هنری، علاقه کم به روابط اجتماعی و حساسیت بالا نسبت به مسائل اجتماعی، تفکر شهودی و توانایی تأثیرگذاری بر افراد هستند (حسینی، ۱۳۷۸).

استرنبرگ معتقد است که ویژگیهای شخصیتی افراد خلاق عبارت‌اند از: تحمل ابهام، تمایل به غلبه کردن بر موانع، اشتیاق برای رشد و پیشرفت، انگیزش درونی، مخاطره‌جویی، نیاز به شناسایی و تشخیص و اشتیاق برای کار به خاطر رسیدن به شناسایی و تشخیص. از نظر استرنبرگ افراد خیلی خلاق، با جمع مقابله می‌کنند، بسیار جدی و مصمم هستند، انعطاف‌پذیری دارند و تمایل برای غلبه بر موانع و مشکلات دارند (استرنبرگ، ۲۰۰۱).

سلسینیسکی[2] (۱۹۹۱) ده ویژگی را برای افراد خلاق بیان می‌کند. از نظر وی افراد خلاق، کسانی هستند که در برابر سؤالات یا تقاضاهای اتفاقی، به‌سرعت عقاید زیادی ارائه می‌کنند، در سبکهای تفکر انعطاف‌پذیری دارند، به شهود و هیجانی

---

1. M. I. Stein
2. R. Slesinski

بودن تمایل دارند، چیزها را به طور متفاوتی می‌بینند، بیشتر به وسیله ماهیت کار و رضایتمندی درونی برانگیخته می‌شوند نه پاداشهای بیرونی نظیر پول یا اعتبار و قدرت، آنها تلاش می کنند خود را تا منتها درجه به جلو بکشانند، عاشق کسب دانش فراوان و تجارب منحصر به فرد هستند، در برابر تردیدها و انتقادها پایداری می کنند، از خطر کردن یا ترس از شکست هراس ندارند، خود را فردی خلاق، متفاوت، بازیگوش و شوخ‌طبع می‌دانند.

کولمن و کولبرت[1] (۱۹۹۹) معتقدند که افراد خلاق دارای ویژگیهای ذیل می‌باشند: نگرش انعطاف‌پذیر، توانایی زندگی با ابهام، انطباق با هر موقعیتی، علاقه به پیچیدگی، عزت نفس بالا، جسارت در عقیده خود حتی اگر مخالف عقیده اکثریت باشد، مخاطره‌جویی، مقابله کردن با آداب و رسوم و عدم ترس در ارائه و بیان ایده‌هایی که به نظر دیگران احمقانه است.

هیو (۲۰۰۰) با مروری بر پژوهشهای انجام شده در رابطه با ویژگیهای شخصیتی و خلاقیت، ویژگیهای شخصیتی افراد خلاق را چنین بیان می کند: افراد خلاق در جستجوی مسائل پیچیده هستند، نیاز به سیستمهایی برای تنظیم خود و محیطشان دارند، سوگیری زیبایی‌شناختی دارند، تمایل به تازگی عقلانی و میل درونی برای خلاق بودن دارند، آنها در جستجوی قدرت و فرصت هستند، اهدافشان از یک نیاز تحمیلی به پیشرفت نشئت می گیرد، آنها قدرت کنجکاوی بالا دارند، نسبت به تجارب و اطلاعات باز هستند و اشتیاق به رشد و پیشرفت دارند، آنها در کار خود تلاش متمرکز، پایداری و سطوح بالای انرژی دارند، آنها از اعتماد به نفس بالا، جرأت و جسارت فراوان، نیاز به خودمختاری و کار مستقل و استقلال در قضاوت و منبع کنترل درونی برخوردار هستند.

انگیزش. استرنبرگ، اوهارا و لوبارت (۱۹۹۷) بیان می کنند که یکی دیگر از منابع خلاقیت انگیزش است. یعنی فرد باید برای انجام دادن کاری به صورت خلاق برانگیخته شود. انگیزش در این مورد به معنی سرمایه‌گذاری است. غالباً مدیران فکر

1. R. Coleman & J. Colbert

می‌کنند که به ایده‌های بیشتری نیاز دارند؛ اما ایده‌ها تا هنگامی که مورد استفاده قرار نگیرند، بی‌استفاده هستند. یک ایده خوب و قوی ممکن است در یک شرکت یا مؤسسه سالها بدون استفاده بماند، نه به این دلیل که شایستگی آن تشخیص داده نشده است بلکه به این دلیل که هیچ‌کس مسئولیت تبدیل آن ایده به عمل را به عهده نگرفته است. برای انجام یک عمل، نیاز است که فرد عمل‌کننده‌ای، مسئولیت تبدیل ایده به عمل را به عهده بگیرد.

انگیزه شامل دو نوع درونی و بیرونی است. در انگیزه درونی، فعالیت به خاطر خود عمل انجام می‌گیرد، زیرا که خودکار جالب و لذت‌بخش یا رضایت‌بخش است. برعکس در انگیزه بیرونی، انجام کار به منظور تحقق هدف بیرونی است. برخی تحقیقات نشانگر آن هستند که اگر انگیزه‌های بیرونی افزایش یابند، انگیزه‌های درونی و خلاقیت کاهش می‌یابند، عده‌ای نیز معتقدند این تصور در مورد اینکه انگیزه بیرونی موجب کاهش خلاقیت می‌شود، تصوری نادرست است. اگر افراد به طور مکرر برای خلاقیت بالا در یک تکلیف پاداش بگیرند، خلاقیت آنها در تکالیف بعدی افزایش می‌یابد. در صورتی پاداش موجب کاهش خلاقیت می‌شود که افراد به خاطر خلاقیت پایین پاداش دریافت کنند. زیرا در چنین شرایطی افراد به خاطر تنبل بودن و غیر خلاق بودن پاداش می‌گیرند.

به طور کلی باید گفت که انگیزه‌های درونی نسبت به انگیزه‌های بیرونی برای خلاقیت مؤثرتر هستند. کلید اصلی در منبع، انگیزش نیست بلکه در جهت‌گیری فرد برای تمرکز است. انگیزشی که فرد را به سوی تمرکز بر تکلیف جهت می‌دهد نه اینکه هدف، عملکرد خلاق را بالا ببرد. افراد خلاق غالباً، اهداف را برای خودشان یا فرایند رشد تنظیم می‌کنند در حالی که افرادی که خلاقیت کمتری دارند معمولاً اهداف را به خاطر محصول نهایی تنظیم می‌کنند (هیو، ۲۰۰۰).

محیط. برای پرورش و شکوفایی خلاقیت، به محیط مساعد نیاز است. رفتار خلاق به متغیرهای محیطی مانند تنوع فرهنگی، قابلیت دسترسی به الگوهای خلاق، قابلیت دسترسی به منابع (حمایتهای مالی) و دیگر عوامل مربوط به این حوزه نیازمند

است. افراد خلاق نیاز به حمایت و همکاریهای مناسب برای انتقال دانش و تجربه دارند (هیو، ۲۰۰۰).

استرنبرگ، اوهارا و لوبارت (۱۹۹۷) معتقدند این محیط است که میزان خطر کردن را برای فرد خلاق تعیین می‌کند. روان‌شناسان معتقدند، افراد هنگامی از خطر کردن اجتناب می‌کنند که بین دو سود بالقوه باید یکی را انتخاب کنند و فقط هنگامی در جستجوی خطر کردن هستند که بین دو باخت بالقوه یکی را انتخاب کنند.

نظام تشویق و تنبیه موجود در محیط بر ترجیحات سبک تفکر تأثیر دارند. افراد سبکهایی را ترجیح می‌دهند که پاداش‌دهنده باشند. در محیطهای آموزشی و حرفه‌ای اگر افراد همواره به خاطر پیروی کردن از دستورالعملها و قوانین یا یافتن نقایص کارهای دیگران مورد تشویق قرار گیرند، سبک اجرایی یا قضایی در آنها مورد تشویق قرار گرفته است. اما اگر به افراد اجازه داده شود که به روش خود کارها را انجام دهند، آنها به استفاده از سبک قانون‌گذارانه تشویق می‌شوند. بنابراین محیط نقش بسیار مهمی در تشویق افراد به استفاده از سبک ابداعی دارد که این خود منجر به خلاقیت هر چه بیشتر افراد می‌شود. در ادامه رابطه خلاقیت با سن، ترتیب تولد و جنس به ترتیب مورد بحث قرار می‌گیرد.

رابطه خلاقیت با سن

افلاطون اعتقاد داشت که «تجربه بیش از آنچه بیفزاید، می‌کاهد، جوانان به ایده‌های ابداعی نزدیک‌ترند تا پیران». هاروی سی لهمان[1] استاد دانشگاه اوهایو شواهدی علمی ارائه نمود مبنی بر اینکه خلاقیت در سنین بالا کاهش نمی‌یابد. او در یکی از مطالعاتش بزرگانی را که در زمان خویش خالق ایده‌هایی بوده‌اند که اهمیت جهانی داشته، مورد بررسی قرار داده است. از ۱۰۰۰ مورد ابداعات خلاق که وی مورد بررسی قرار داده است متوسط سنی که این ابداعات در آن واقع گردیده ۷۴ سال بوده است (اسبورن، ۱۳۷۵).

1. H. C. Lehman

خلاقیت دوران کودکی نمی‌تواند پیش‌بینی کنندهٔ خلاقیت دوران بزرگسالی باشد. با وجودی که خلاقیت در بیشتر کودکان وجود دارد، اما تخمین زده می‌شود که خلاقیت تا ۴۰ درصد بین سنین ۵ و ۷ سال کاهش می‌یابد. در این سنین آموزش رسمی آغاز می‌شود و بسیاری معتقدند که آموزش مانع تبدیل استعداد اولیه به بزرگسال خلاق می‌شود. از نظر آلبرت[1] (۱۹۹۶) این امر ممکن است ناشی از این مسئله باشد که آموزش یا مرحلهٔ تحول شناختی در این سنین بر تفکر منطقی تأکید می‌کند نه تفکر واگرا، یا اینکه مدرسه و خانواده رفتارهای معمول و مرسوم، مسائل کاملاً تعریف شده و نمرات خوب را با ارزش می‌شمارند. آلبرت معتقد است که خلاقیت در بین بیشتر نوجوانان و بزرگسالان حداقل میزان پیوستار خلاقیت کودکی را نشان می‌دهد و خلاقیتی که بعد از دوره بلوغ ادامه پیدا نمی‌کند به طور اساسی نسبت به خلاقیت کودکانی که در نوجوانی و بزرگسالی خلاق هستند، متفاوت است.

برونتز[2] (۱۹۹۷) از پژوهشهای خود دریافت که جوانان فقط در یک دورهٔ زندگی و به مدت کوتاهی خلاق هستند، بزرگسالان سالم کاهش خلاقیت را تجربه نمی‌کنند، اما نقایص جسمانی، حسی و شناختی موجب بازداری خلاقیت می‌شوند. از نظر برونتز خلاقیتی که همراه با تازگی و ابداع باشد از ویژگی خلاقیت دوران جوانی است، اما خلاقیت در دوران بعدی زندگی جنبه‌هایی از تفکر ترکیبی، تأملی و خرد را نشان می‌دهد (کرکا[3]، ۱۹۹۹).

رابطه خلاقیت با ترتیب تولد

برخی تحقیقات نشانگر وجود رابطه بین خلاقیت و ترتیب تولد هستند. سالوی[4] (۱۹۹۶) در کتاب خود با نام *ترتیب تولد و پویایی خانواده* شواهد قابل ملاحظه‌ای را ارائه داده است که نشانگر آن است که فرزندان بعدی خانواده نسبت به فرزندان اول

1. Albert
2. Brontes
3. S. Kerka
4. F. J. Sulloway

خلاق‌تر هستند. وی بیان می‌کند که بچه‌های اول تمایل دارند که گیرندهٔ اولین توجه والدین باشند، آنها برای حفظ موقعیت ویژه خود هنگامی که برادر یا خواهر دیگری به خانواده اضافه می‌شود، بسیار برانگیخته می‌شوند. آنها سعی می‌کنند برای حفظ موقعیت خود عقاید و آرزوهای والدین را اجرا کنند. فرزندان بعدی به خاطر موقعیت ممتازی که به وسیله فرزند اول اشغال شده است، احساس محرومیت می‌کنند و درنتیجه تمایل به طغیان علیه قدرت سرکوب‌کننده خواهر یا برادر اول خانواده دارند و روشهایی اتخاذ می‌کنند که آنها را متمایز و مشخص سازد. بنابراین، فرزندان بعدی نه‌تنها تواناییهای خلاق خود را پرورش می‌دهند، بلکه تمایل به طغیان علیه آداب و رسوم و سنن دارند. فرزندان بعدی تمایل دارند خود را از طریق ویژگیهایی نظیر باز بودن یا گشادگی نسبت به تجارب، غیر معمولی بودن، ماجراجویی و یاغیگری متمایز و مشخص سازند (فرانکن، ۲۰۰۲، ص ۳۵۲).

رابطه خلاقیت با جنس

برخی پژوهشها نشانگر رابطهٔ بین خلاقیت و جنس هستند. رکورد خلاقیت مردان به طور قابل توجهی بیشتر از زنان است. البته باید توجه داشت در طول تاریخ، جامعه فرصت بیشتری برای بروز خلاقیت به مردان داده است و فقط در چند دهه اخیر زنان فرصتی یافته‌اند تا بالهای خلاقیت خویش را بگسترانند. بنابراین به نظر می‌رسد که این تفاوتها اکتسابی است نه ذاتی و وقتی زنان به زندگی وسیع‌تری وارد می‌شوند، این تفاوتها به نحو بارزی از بین می‌روند.

کرکا (۱۹۹۹) در توجیه تفاوتهای موجود در خلاقیت زنان و مردان بیان می‌کند که شواهد بسیاری وجود دارد که نشان می‌دهد عوامل محیطی به روشهای مختلف در خلاقیت زنان و مردان نقش دارد. برای بیشتر زنان، ابراز خلاقیت به وسیله عواملی نظیر تربیت و آموزش، هنجارهای فرهنگی، فقدان حمایت اجتماعی و انتظارات سنتی جنسی، محدود می‌شود. در مردان بین هویت خلاق و تجارب والدینی تعادل وجود دارد، اما در زنان بین این دو نقش، تضاد وجود دارد. مردان به عنوان والد، فضای خلاقی را برای خود حفظ می‌کنند، در حالی که زنان از چنین فضایی به خاطر

تقاضاهای خانواده صرف‌نظر می‌کنند. زنان خلاق از تمایزات جنسی به عنوان بازدارنده فعالیتهای خلاق نام می‌برند. زنان هنرمند عنوان می‌کنند که انتخابهای مربوط به مشکلات خانوادگی آنها را از هنر منحرف می‌سازد، و موانعی نظیر فقدان حمایت، پول یا مراقبت از فرزندان در فرایند خلاقیت و در هویت آنها به عنوان هنرمند نقش دارند.

خلاصه فصل

هوش بارزترین فعالیت قوای ذهنی بشر است که قدرت سازگاری او را با محیط میسر می‌سازد. اصطلاح هوش به فرایندهای ذهنی فرضی یا مجموعه رفتارهای هوشمندانه اطلاق می‌شود. تعاریف مختلفی از هوش ارائه شده است. به طور کلی تعاریف متعددی که به وسیله روان‌شناسان برای هوش ارائه شده است را می‌توان به سه گروه تربیتی (تحصیلی)، تحلیلی و کاربردی تقسیم نمود. درباره ماهیت هوش نیز نظریه‌های مختلفی ابراز شده است. عده‌ای معتقدند که هوش عاملی کلی است و در هر فردی وجود دارد و تعیین‌کننده نوع رفتاری است که فرد در موقعیتهای مختلف برای حل مشکلات، از خود نشان می‌دهد. دسته دوم معتقدند که هوش شامل تعدادی عوامل مستقل بوده و ممکن است در هر فردی به نسبتهای مختلفی موجود باشد. تفاوت افراد در هوش و تعیین سهم محیط و توارث در هوش افراد علاقه بسیاری را به خود جلب کرده است. جالب‌ترین داده‌ها به مطالعات انجام شده روی دوقلوها مربوط می‌شود. با استفاده از یافته‌های حاصل از مطالعه دوقلوها پژوهشگران می‌کوشند تا تخمین بزنند که چه بخشی از واریانس اندازه‌گیری شده در هوش به دلیل توارث است و چه بخشی از آن به دلیل محیط است. نتایج پژوهشهای انجام شده روی دوقلوها دلایل محکمی برای تأثیر توارث و محیط بر هوش در اختیار می‌گذارند. اما به طور کلی می‌توان گفت که سهم توارث بیش از سهم محیط است. رابطه بین نژاد و هوش توجه بسیاری را به خود جلب کرده است. اگرچه برخی از یافته‌های پژوهش مدعی تفاوت در هوش افراد به خاطر تعلق آنها به نژادهای مختلف

است، و با توجه به اینکه تفاوتهای فرهنگی و محیطی به شیوه‌های پیچیده‌ای بر رشد توانائیهای شناختی اثر می‌گذارد و تاکنون در هیچ تحقیقی نتوانسته‌اند این‌گونه تأثیرات را حذف یا میزان آنها را برآورد کنند، نمی‌توان به استنتاجهای معتبری در خصوص تفاوت فطری نژادها از لحاظ هوش دست یافت. بین همهٔ تعاریف متفاوتی که برای خلاقیت ارائه شده است، در تأکید آنها بر ایجاد یک چیز تازه که نه‌تنها از نظر کیفی بالا باشد بلکه تازگی نیز داشته باشد، توافق وجود دارد. با توجه به اینکه بسیاری چیزها نو و تازه هستند، اما خلاقانه نیستند، تازگی نمی‌تواند به تنهایی مفهوم خلاقیت را روشن کند. از این نظر محققان به این نتیجه رسیده‌اند که عنصر دیگری را در تعریف خلاقیت وارد کنند. بنابراین عنصر سودمندی یا ارزشمندی به مفهوم تازگی اضافه شده است. به طوری که ملاک محصول خلاق در بسیاری از نظریه‌های معاصر تازگی و سودمندی یا ارزشمندی است. برای پرورش و سرمایه‌گذاری در خلاقیت توجه به شش منبع توصیه شده است که این منابع عبارت‌اند از: دانش، توانائیهای عقلانی، سبکهای تفکر، انگیزش، شخصیت و محیط. شواهد پژوهشی نشان می‌دهند که خلاقیت با سن، ترتیب تولد و جنس رابطه دارد.

فصل چهارم

احساس و ادراک

اغلب شنیده‌اید که مردم درباره اینکه رنگی سبز و یا زرد است و یا اینکه هوای اطاق سرد و یا گرم است، و یا اینکه چایی که می‌نوشند کمرنگ و یا پررنگ است با یکدیگر بحث و مجادله می کنند. چنین بحثهایی ممکن است نشان‌دهنده تفاوتهای واقعی در ادراک افراد باشد. ادراک فرایندی نیست که به وسیله آن کیفیت جهان از «آنجا در خارج» به سادگی به «اینجا در داخل» انتقال یابد. یک فیلسوف یونان باستان می گوید: «چشمها کور هستند و فقط ذهن می‌بینند»، اگر این قضیه درست باشد، احتمال زیادی وجود دارد که افراد جهان را به روشهای متفاوتی ادراک کنند. امروزه ثابت شده است که این قضیه درست است و هیچ دو ذهنی به یکدیگر شبیه نیستند.

از زمانی که فخنر[1] نشان داد که پسیکوفیزیک دانشمندان را قادر می‌سازد تا به مطالعه چگونگی عملکرد ذهن از طریق مطالعه حواس بپردازند، دانشمندان سعی کرده‌اند که قوانینی برای برقراری رابطه بین محرکهای محیطی و احساس افراد بیابند. یکی از سؤالات اساسی آن است که یک محرک باید چقدر شدید باشد تا قابل استنباط شود. این سؤال مستقیماً به مفاهیم آستانه‌های مطلق[2] و افتراقی[3] مربوط می‌شود. روشهای گوناگونی برای اندازه‌گیری آستانه‌ها ارائه

---

1. G. T. Fechner
2. absolute threshold
3. difference threshold

شده است. روش محرکهای ثابت، حدود، میزان کردن و استنباط علامت چهار روشی هستند که به طور گسترده در مطالعه آستانه‌ها مورد استفاده قرار می‌گیرند. تفاوت آنها با یکدیگر در ترتیب ارائه محرک و ماهیت پاسخ آزمودنی است (شمس اسفندآباد، ۱۳۸۲).

دانشمندان دریافته‌اند که برخی از افراد در استنباط و فرق‌گذاری محرکها از افراد دیگر بهتر هستند و ادراک افراد از محرکهای مشابه می‌تواند به دلایل مختلفی از یکدیگر متفاوت باشد. سن، جنس و تجارب پیشین از جمله عواملی هستند که می‌توانند موجب شوند که ادراک افراد در مواجهه با محرکهای مشابه متفاوت باشد. به نظر می‌رسد که سن و جنس فرد در روشی که اطلاعات حسی پردازش می‌شوند تغییر به وجود آورد. علاوه بر اینها، عوامل فیزیولوژیایی، مانند تغییر در گیرندگان حسی و یا دستگاه عصبی که اطلاعات حسی را رمزگردانی می‌کند، می‌توانند تأثیر عمیقی بر ادراک داشته باشند. ادراک همچنین به وسیله سبک‌شناختی و یا ادراک فرد، که درحقیقت بازتابی از تفاوتهای شخصیتی و تفاوت در روش جمع‌آوری اطلاعات از محیط می‌باشند، تحت‌تأثیر قرار می‌گیرد. تمامی این عوامل منجر به تفاوتهای فردی در ادراک می‌شوند. لازم به تذکر است که تفاوتهای درون‌فردی گاه به بزرگی تفاوتهای بین‌فردی هستند. حداقل تقریبی شدت محرکها برای حواس مختلف در جدول ۱ـ۴ ارائه شده است.

جدول ۱ـ۴ حداقل تقریبی شدت محرک برای حواس مختلف

حس	حداقل شدت محرک
بینایی	شعله شمع در فاصله ۴۸ کیلومتری در تاریکی شب
شنوایی	صدای تیک‌تیک ساعت مچی از ۶/۵ متری در محیطی آرام
چشایی	یک قاشق مرباخوری شکر که در ۸ لیتر آب حل شده باشد
بویایی	یک قطره عطر که در فضای ۶ اطاق پراکنده شده باشد
بساوایی	افتادن پر مگسی از فاصله یک سانتی‌متری بر گونه شخصی

منبع: گالانتر، ۱۹۶۲.

تفاوتهای فیزیولوژیایی

به هر یک از ما می‌توان به عنوان ماشینهای فیزیولوژیایی پیچیده‌ای نگریست. عواملی که در ساختار و عملکرد دستگاه حسی ما تغییر به وجود می‌آورند ادراک ما را نیز تغییر می‌دهند. برای مثال، فقدان عملکرد مخروطهای شبکیه‌ای موجب نقص در دید رنگ می‌شوند. رسوب کلسیم در استخوانهای گوش میانی باعث کاهش شدت صوت وارده به گوش داخلی می‌شود. علاوه بر این عوامل، عوامل فیزیولوژیایی دیگری که به طور معمول بر بدن اثر می‌گذارند، بر ادراک نیز اثرگذار هستند. این تأثیرات موجب تفاوتهای ادراکی در افراد می‌شود. کسی که دچار کوررنگی است در جور کردن لباسهای خود متفاوت از دیگران عمل می‌کند.

سن و تفاوتهای ادراکی

تأثیر افزایش سن بر آستانه چشایی به وسیله پژوهشگران مورد مطالعه قرار گرفته است. نتایج نشانگر کاهش آستانه چشایی است. حساسیت چشایی تا سنین ۱۶ـ۲۰ سالگی افزایش می‌یابد و پس از آن رو به کاهش می‌گذارد. سرعت کاهش حساسیت چشایی در مردان بیشتر از زنان است (موجت، کریست ـ هازل‌هوف و هایدما[1]، ۲۰۰۱).

پژوهشها نشان می‌دهند که احساس شنوایی از ۳۵ سالگی در هر دو جنس رو به کاهش می‌گذارد. احساس بساوایی با افزایش سن کاهش می‌یابد (استیونس، فولکه و پترسون[2]، ۱۹۹۶). احساس بویایی نیز با افزایش سن کاهش می‌یابد (استیونس و کین[3]، ۱۹۸۷).

جنس و تفاوتهای ادراکی

جنس یک فرد می‌تواند بر ادراک وی اثر بگذارد. مردها و زنها به دلیل تفاوت در هورمونهای جنسی، در توانایی حسی و ادراکی با یکدیگر متفاوت هستند. تفاوتهای

1. J. Mojet, E. Christ-Hazelhof & J. Heidema
2. J. C. Stevens, E. Foulke & M. Q. Patterson
3. J. C. Stevens & W. S. Cain

جنسی در ادراک را می‌توان در دو حس چشایی و بویایی یافت (ویله[1]، ۱۹۸۷). برای مثال، حساسیت بویایی در زنان به طور متوسط از حساسیت بویایی مردان بیشتر است. این تفاوت در تمامی طول زندگی ادامه می‌یابد و با تأثیرات هورمونی رابطه مستقیم دارد. حساسیت بویایی زنان در چرخه عادت ماهانه تغییر می کند، بیشترین حساسیت در وسط دوره وقتی که سطح استروژن در بالاترین مقدار آن است دیده می‌شود. در زنانی که فعالیتهای تخمدانهای آنها کمتر از میزان طبیعی است، حساسیت بویایی کاهش می‌یابد. البته این مشکل با تزریق استروژن برطرف می‌شود. برعکس، تزریق هورمونهای مردانه مانند تستوسترون، باعث کاهش حساسیت بویایی می گردد. اگرچه به نظر می‌رسد که در به خاطر آوردن محرکهای دیداری و شنیداری بین دو جنس تفاوتی وجود ندارد، اما زنان برای بوها از حافظه بهتری برخوردار هستند (پارلی[2]، ۱۹۸۳).

تفاوتهای وابسته به جنس در چشایی نیز یافت می‌شود. به نظر می‌رسد که زنان حساسیت چشایی بالاتری دارند و تفاوتهای بین زنان و مردان در حساسیت چشایی با افزایش سن افزایش می‌یابد. تفاوتهای فردی بین دو جنس در مزه ترجیح داده شده بیشتر از حساسیت در چشایی است. زنان در مقایسه با مردان مزه شیرین را بیشتر ترجیح می‌دهند و این ترجیح با چرخه عادت ماهیانه تغییر می کند. در حیوانات و انسان برداشتن تخمدانها موجب کاهش ترجیح مزه شیرین می‌شود. البته این مشکل با تزریق استروژن برطرف می‌شود. زنانی که از قرصهای ضد بارداری (که استروژن یکی از ترکیبات آن است) استفاده می کنند، غالباً از این شکایت دارند که تمایل به خوردن چیزهای شیرین در آنها افزایش می‌یابد و موجب افزایش وزن آنها می‌شود. تفاوت بین زنان و مردان در دیگر احساسات نیز دیده شده است. برای مثال، زنان در مقایسه با مردان حساسیت بساوایی بیشتری نشان می‌دهند. حساسیت شنوایی در زنان، به ویژه در بسامدهای بالا و سنین بالا، از حساسیت شنوایی مردان بیشتر است (رویستر، رویستر و توماس[3]، ۱۹۸۰).

1. W. Velle
2. M. B. Parlee
3. L. H. Royster, J. D. Royster & W. G. Thomas

تفاوتهای مربوط به جنس در بینایی از تفاوتها در بساوایی و شنوایی پیچیده‌تر است. در دید روز تیزبینی مردان بیشتر از زنان و در دید شب تیزبینی زنان بیشتر از مردان است. به نظر می‌رسد که این تفاوت از دوران کودکی بین دو جنس وجود دارد. سازگاری با تاریکی در زنان سریع‌تر از سازگاری با تاریکی در مردان است (مک‌گویینس و لویس[1]، ۱۹۷۶). شواهدی وجود دارد که تغییرات هورمونی بر توانایی بینایی تأثیر می‌گذارد. برای مثال، توانایی بینایی زنان در دوره عادت ماهیانه تغییر می‌کند. این توانایی در زنان به هنگام عادت ماهیانه ضعیف‌تر از دیگر زمانهاست. هورمون پروژسترون غالباً برای زنانی که در دوره عادت ماهیانه از افسردگی و یا اضطراب زیاد رنج می‌برند تجویز می‌شود. پروژسترون این نشانه‌ها را از بین می‌برد و در غالب بیماران باعث می‌شود که تیزبینی به سطح طبیعی خود بازگردد (پارلی، ۱۹۸۳).

زنان و مردان همچنین در ادراک زمان و حرکت با یکدیگر تفاوت دارند. مردان در تمیز فاصله زمانی بهتر هستند (رمسایر و لاستنائر[2]، ۱۹۸۹). در پژوهش جالبی که به وسیله شیف و الداک[3] (۱۹۹۰) انجام گرفته است از آزمودنیها خواسته شد تا زمان و حرکت را تواماً تخمین بزنند. آزمودنیها به فیلمی از یک ماشین که به طرف آنها در حال حرکت بود نگاه می‌کردند. فیلم ناگهان قطع می‌شد و از آزمودنیها خواسته می‌شد که تخمین بزنند که از زمان قطع فیلم تا زمانی که اگر فیلم ادامه پیدا می‌کرد و ماشین به آنها برخورد می‌کرد چه مدت طول می‌کشید. تمامی آزمودنیها کم‌تخمینی نشان دادند و زمان کوتاه‌تری را تخمین زدند. برای زنان، زمان تخمین زده شده ۱۰ تا ۲۰ درصد کوتاه‌تر از زمان تخمین زده شده به وسیله مردان بود. شیف و الداک نتیجه گرفتند که زنان حرکت را سریع‌تر از مردان تخمین می‌زنند و یا اینکه زنان فاصله را کوتاه‌تر از مردان تخمین می‌زنند. این امر می‌تواند به این علت باشد که زنان در رانندگی فاصله بیشتری را رعایت می‌کنند و در هنگام خطر سریع‌تر و محکم‌تر ترمز می‌گیرند.

---

1. D. McGuinness & I. Lewis
2. T. Rammsayer & S. Lustnauer
3. W. Schiff & R. Oldak

ادبیات پژوهش نشان می‌دهد که جنس تأثیر مهمی بر تجربه درد دارد. مشاهدات بالینی و آزمایشگاهی نشان می‌دهند که زنان و مردان در ادراک و تجربه درد با یکدیگر تفاوت دارند. آنروح[1] (۱۹۹۶) در مروری که بر پژوهشهای انجام شده روی ادراک درد انجام داد به این نتیجه رسید که ادراک زنان از درد، در مقایسه با ادراک مردان بیشتر، شدیدتر و با دوام‌تر است. زنان همچنین ناتواناییهای وابسته به درد بیشتری را تجربه می‌کنند. آنها در مقایسه با مردان حساسیت بیشتر و تحمل کمتری نسبت به درد گزارش می‌کنند.

تفاوت در نوع پرورش زنان و مردان می‌تواند در حساسیت آنها نسبت به درد اثر داشته باشد. بندلو[2] (۱۹۹۳) نشان داد که افراد در سنین خردسالی یاد می‌گیرند چگونه به درد پاسخ گویند. در این دوران پسربچه‌ها از بیان هیجانات و احساسات خود در مواجهه با درد برحذر می‌شوند و از آنها خواسته می‌شود که در این مواقع نسبت به درد بی‌توجهی نشان دهند.

زنان در کنار آمدن با درد تمایل به کسب حمایت بین فردی دارند. لذا، بیان هیجانات و احساسات در مواجهه با درد می‌تواند نشانه‌ای برای نیاز به حمایت بین فردی باشد (سولیوان، تریپ و سانتور[3]، ۲۰۰۰). پژوهشهای اخیر نشان می‌دهند که زنان و مردان ملاکهای متفاوتی را برای گزارش درد به کار می‌گیرند (چانگ، ونگ و کلارک[4]، ۲۰۰۴).

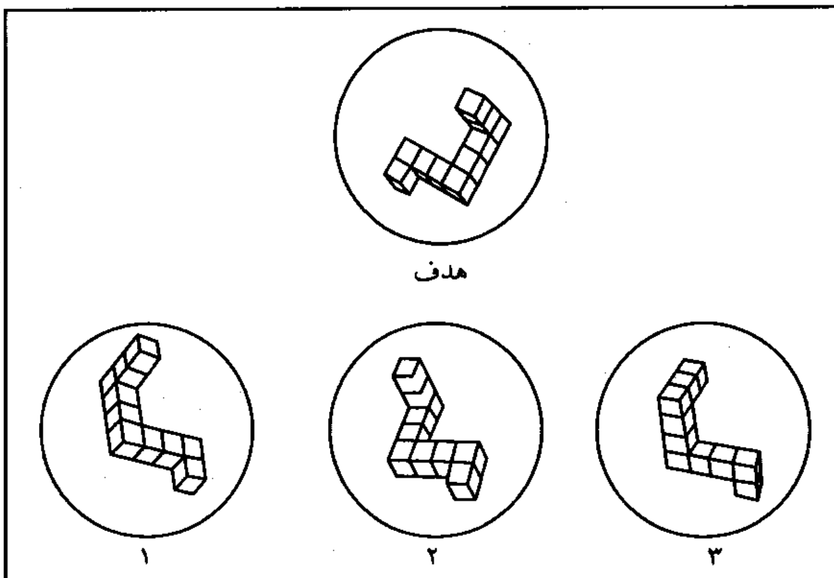
توانایی دیداری ـ فضایی

تفاوت دو جنس در چرخش ذهنی و چرخش فضایی مورد مقایسه قرار گرفته است. نتایج نشان‌دهنده وجود تفاوت بین دو جنس در چرخش ذهنی است. این تفاوت به نفع مردان است (پارسونز و همکاران[5]، ۲۰۰۴). این تفاوت در مورد الگوهای ساده و

---

1. A. M. Unruh
2. G. Bendelow
3. M. J. Sullivan, D. A. Tripp & D. Santor
4. J. W. Y. Chung, T. K. S. Wong & C. W. C. Clark
5. T. D. Parsons

پیچیده، هر دو صدق می‌کند. مک‌گلون[1] (۱۹۸۱) نشان می‌دهد که نحوه انجام تکلیف در مردان و زنان با یکدیگر متفاوت است. هنگام کامل کردن چرخش ذهنی، زنان حرکات چرخشی دست بیشتری انجام می‌دهند: به عبارت دیگر، آنها به دفعات بیشتری به راهنماییهای عینی و یا راهبردهای کلامی برای کامل کردن موفقیت‌آمیز تکالیف نیاز دارند. چرخش ذهنی مثالی برای این تکلیف است که در شکل ۱ـ۴ نشان داده شده است. در این تکلیف آزمودنی باید شکلی که علامت‌گذاری شده است را از بین سه شکل دیگر تشخیص دهد. با توجه به اینکه شکل صحیح در جهت فضایی متفاوتی از اشکال دیگر چرخانده شده است، غالباً تشخیص اینکه کدام شکل دقیقاً مانند شکل هدف است مشکل است.



شکل ۱ـ۴ آزمون چرخش ذهنی که در آن شکل هدف یکی از سه شکل آزمون یا جهتی متفاوت است.

در میان توضیحاتی که برای تفاوت توانایی در چرخش ذهنی بین دو جنس وجود دارد آن است که نیمکره راست مردان تخصصی‌تر است به ویژه برای

1. J. McGlone

فرایندهای فضایی. مردان همچنین به دلیل وجود فعالیتهای کلیشه‌ای وابسته به جنس، تجارب بیشتری در تکالیف مرتبط با چرخش فضایی دارند. تفاوت در تخصصی شدن نیمکره راست مغز برای چرخش ذهنی، دلیل اصلی تفاوت بین دو جنس در توانایی چرخش ذهنی است. تجربه فعالیتهای مرتبط با چرخش ذهنی در درجه دوم اهمیت قرار می‌گیرد (سیگل ـ هینسن و مک‌کیور[1]، ۲۰۰۲).

به منظور بررسی عواملی که می‌توانند در این تفاوت مؤثر باشند چرنی و همکاران[2] در سال ۲۰۰۳ پژوهشی ترتیب دادند و در آن از ۱۱۳ مرد و زن استفاده کردند. نتایج کلی پژوهش آنها نشانگر آن بود که به طور متوسط مردان نسبت به زنان برتر بودند. بررسیهای بعدی نشان داد که تفاوتهای جنسی تنها در موقعیت کنترل، معنی‌دار بود و در دو موقعیت دیگر (مواجهه و ارائه دستورالعمل با جزئیات کامل) تفاوتها معنی‌دار نبودند. با توجه به نتایج به دست آمده چرنی و همکاران وی نتیجه گرفتند که تفاوتهای نیرومند بین دوجنس در تکالیف بینایی ـ فضایی را می‌توان با عامل تجربه توضیح داد.

شخصیت و تفاوتهای ادراکی

برخی از پژوهشگران از ادراک در پیش‌بینی شخصیت استفاده می‌کنند و برخی دیگر با استفاده از نظریات موجود درباره شخصیت به پیش‌بینی تفاوتهای فردی در ادراک می‌پردازند. آیزنک (۱۹۶۷) با استفاده از پرسشنامه‌ای افراد را بر اساس برخی ملاحظات نظری و فیزیولوژیایی به دو گروه افراد برونگرا و درونگرا تقسیم کرد. او پیش‌بینی کرد که سیستم عصبی برونگرایان در مقابل سیستم عصبی درونگرایان به محرکها آهسته‌تر پاسخ می‌دهد و کمتر برانگیخته می‌شود. علاوه بر این، بازداری عصبی در برونگرایان سریع‌تر صورت می‌گیرد. اگر این پیش‌بینی فیزیولوژیایی درست باشد، حساسیت ادراکی درونگرایان باید از حساسیت ادراکی برونگرایان بیشتر باشد (آیزنک، ۱۹۹۴،

---

1. R. I. Siegel-Hinson & W. F. McKeever
2. I. D. Cherney, et al.

ص ۵۳ـ۵۸). پژوهشهای بسیاری به مطالعه تأثیرات درونگرایی ـ برونگرایی بر ادراک اختصاص یافته است. نتایج نشان می‌دهند که درونگرایان از سیستم ادراکی حساس‌تری برخوردار هستند. میانگین آستانه‌های بینایی، شنوایی، لامسه و درد در آنها پایین‌تر است. به‌علاوه، درونگرایان در تکالیفی که نیاز به توجه پیگیر و یا گوش به زنگ بودن دارند از برونگرایان بهتر هستند (هارکینس و گرین[1]، ۱۹۷۵).

در مطالعه تأثیر عوامل شخصیتی بر ادراک باید مطمئن شد که تنها تفاوت مشاهده‌گران در نحوه پاسخگویی، اندازه‌گیری نشود بلکه تفاوت در حساسیت ادراکی آنها نیز اندازه گرفته شود. این امکان وجود دارد که در یک آزمایش مربوط به شنوایی که با استفاده از روش استنباط علامت[2] انجام می‌پذیرد برونگرایان در مقایسه با درونگرایان دفعات بیشتری محرکها را استنباط کنند. اما این دلیلی بر حساس‌تر بودن شنوایی آنها نخواهد بود. هنگامی که استلمک و کمپبل[3] (۱۹۷۴) داده‌های خود را با توجه به این نقطه‌نظر تحلیل نمودند به این نتیجه رسیدند که درونگرایان نسبت به برونگرایان شنوایی حساس‌تری دارند، اگرچه برونگرایان تمایل بیشتری به ارائه پاسخ مثبت (بله، آن را استنباط کردم) دارند.

یکی از راههای تعیین حساسیت افراد درونگرا و برونگرا ـ مستقل از سوگیری آنها در پاسخهایی که ارائه می‌کنند ـ استفاده از اندازه‌گیریهای مستقیم فیزیولوژیایی است. یکی از روشهای مورد استفاده، ثبت پاسخهای فراخوانده است. در این روش الکترودی روی سر آزمودنی در محلی از کرتکس که اطلاعات حسی مخصوص یک حس خاص را دریافت می‌کند قرار می‌دهند. الکترود دیگری به عنوان الکترود مرجع در جای دیگری از بدن وی قرار داده می‌شود. هر تغییری در فعالیت الکتریکی این بخش مغز می‌تواند با استفاده از یک دستگاه ثبت حساس ثبت شود. چنین فعالیتی احتمالاً این معنی را خواهد داشت که اطلاعات حسی وارده در مغز ثبت شده است. با استفاده از این روش، استلمک، آکورن و میچاود[4] (۱۹۷۷) نشان دادند که درونگرایان

---

1. S. Harkins and R. G. Green
2. signal detection
3. R. Stelmack & K. B. Cambell
4. R. M. Stelmack, E. Achorn & A. Michaud

نسبت به برونگرایان از حساسیت شنوایی بالاتری برخوردارند. باید در نظر داشت که عوامل غیر حسی، مانند انگیزش، توزیع توجه و یا حتی نوع سبک‌شناختی می‌توانند علت تفاوتهای موجود در تکالیف حسی بین درونگرایان و برونگرایان باشند.

اختلالات روانی بر پردازش اطلاعات حسی اثر می‌گذارد. پاسخهای ادراکی که افراد اسکیزوفرن را از افراد غیر اسکیزوفرن جدا می‌کند توجه بسیاری از پژوهشگران را به خود معطوف داشته است. اسکیزوفرنی اختلالی است که بر تمامی جنبه‌های اجتماعی و شناختی فردی که از آن رنج می‌برد تأثیر می‌گذارد. مطالعاتی که روی پاسخهای ادراکی افراد اسکیزوفرن صورت گرفته نشان می‌دهند که عملکرد افراد اسکیزوفرن در تخمین زمان، تکالیف مربوط به توجه و حتی ادراک پس‌تصویر دیداری ضعیف‌تر از افراد غیر اسکیزوفرن است. الگوی حرکت چشمها در افراد اسکیزوفرن با الگوی حرکت چشمان افراد غیر اسکیزوفرن متفاوت است؛ اگر از آنها خواسته شود که شیئی را با چشم تعقیب کنند، عملکرد ضعیفی از خود نشان می‌دهند (ری و سوئینی[1]، ۱۹۸۹). با توجه به اینکه ضعف در دنبال کردن اشیاء در بستگان نزدیک افراد اسکیزوفرن (که مبتلا به اسکیزوفرنی نیستند) نیز دیده می‌شود، پیشنهاد شده است که رفتار حرکت چشم شاید علامتی ژنتیکی برای بیماری باشد. دیگر اختلالات روان‌شناختی، الگوهای ادراکی متفاوتی دارند. برای مثال، افزایش در حساسیت نسبت به نور در بیماران مبتلا به افسردگی مشاهده می‌شود (سگی و کنی[2]، ۱۹۸۹).

عده‌ای از پژوهشگران معتقدند که این مشکلات رفتاری می‌تواند علل پاره‌ای از اختلالات شخصیتی باشد. برای مثال، هنگامی که کودکان با خلق و خوی دشوار (کودکان دشوار) مورد آزمایش قرار گرفتند، بیش از نیمی از آنها اختلالات ادراکی از خود نشان دادند. مشکلات حسی آنها به حساسیت زیاد لامسه، مشکلات مربوط به دهلیز گوش و مشکل مربوط به هماهنگی بین احساسهای بینایی و لامسه مربوط می‌شد (دی‌گانجی و گرینسپن[3]، ۱۹۸۸).

---

1. M. M. Rea & J. A. Sweeney
2. J. Seggie & C. Canny
3. G. A. DeGangi & S. I. Greenspan

مصرف مواد مخدر و تفاوتهای فردی در ادراک

بیشتر مواد مخدر موجب تغییر در ظرفیتهای حسی می‌شوند. برای مثال، افراد سیگاری پیوسته در حال جذب مواد شیمیایی فعال هستند که مهم‌ترین آنها نیکوتین است. نیکوتین ماده‌ای سمی است. چون این مواد بیشتر از طریق دهان وارد بدن می‌شوند، تعجبی ندارد که بیشترین تأثیر حسی این مواد بر حس چشایی باشد. آستانه مطلق چشایی در سیگاریها بالاتر از غیر سیگاریهاست. سیگاریها به ویژه نسبت به مزه تلخ برخی مواد مانند کنین حساسیت خود را از دست می‌دهند (کاپلان و گلن‌ویل[1]، ۱۹۶۴). استعمال سیگار بر بینایی نیز اثر می‌گذارد که بیشتر این تأثیر به خاطر استنشاق مونوکسید کربن است. مونوکسید کربن در برخی از تکالیف دیداری، به ویژه آنهایی که به تمرکز نیاز دارند و یا آنهایی که نیازمند تعقیب آرام شیء مورد نظر هستند، تغییر به وجود می‌آورد. به‌علاوه، حساسیت سیگاریها در تشخیص میزان تضاد بین دو رنگ و فرق‌گذاری شدت نور، به ویژه در شب، کاهش می‌یابد. این مطلب شاید بتواند علت این امر را تبیین کند که چرا سیگاریها نسبت به غیر سیگاریها تصادفات رانندگی شبانه بیشتری دارند. شواهد نشان می‌دهند که تزریق نیکوتین سرعت بازگشت از برخی پس‌تصویرهای دیداری را کُند می‌کند. علت این امر می‌تواند تأثیر نیکوتین بر تعادل انگیختگی عصبی و بازداری در سیستم بینایی باشد (آموره[2]، ۱۹۷۸). نقایص مربوط به رنگ‌بینی در افراد سیگاری بیشتر است (رینولدز[3]، ۱۹۷۹). در مقایسه با افراد غیر سیگاری، در پاسخ عصبی سیگاریها به محرکهای شنوایی تأخیر دیده می‌شود (بگ‌لیتر، پورجز و چاو[4]، ۱۹۸۱).

مواد مخدری که موجب کاهش فعالیت حسی می‌شوند (مانند باربیتوراتها، آرام‌بخشها یا الکل) دقت حسی را نیز کاهش می‌دهند. گوستاوسون[5] در سال ۱۹۸۶ نشان داد که مصرف الکل پاسخهای بازشناسی محرکهای شنیداری را کُند می‌کند.

---

1. A. Kaplan & E. Glanville
2. B. O. Amure
3. D. C. Reynolds
4. H. Begleiter, B. Porjesz & C. L. Chou
5. R. Gustafson

باید توجه داشت که برای داشتن تجربه تأثیر الکل بر ادراک بینایی نیاز به الکلی بودن نیست. پژوهشهای انجام شده بر افراد غیر الکلی نشان می‌دهد که مصرف الکل به مقدار زیاد موجب کاهش توانایی فرد در تعقیب چشمی شیء در حال حرکت می‌شود. مصرف الکل به مقدار زیاد به وسیله افراد غیر الکلی، کاهش توانایی چشم در تطابق و تغییر در تمرکز عدسی چشم را به همراه دارد. مصرف الکل، حتی به مقدار کم، موجب کاهش توانایی فرد در استنباط شروع حرکت یک محرک حرکتی می‌شود (بیتز[1]، ۱۹۸۹). مصرف الکل همچنین بر فرایندهای پیچیده‌تر ادراکی مانند ثبات اندازه نیز تأثیر می‌گذارد. برای راننده‌ای که الکل مصرف کرده است اشیاء (مانند ماشینهای دیگر) و افراد (مانند عابران) کوچک‌تر و با فاصله بیشتری به نظر می‌رسند. این امر موجب می‌شود که رانندگان مست برای جلوگیری از تصادف، به‌موقع ترمز نکنند (فریموند[2]، ۱۹۹۰).

داروهای محرک مانند کافئین و آمفتامین که برخی از مواقع انگیختگی را افزایش می‌دهند، موجب افزایش حساسیت در فرد می‌شوند. برای مثال، سطح بالای کافئین ممکن است توانایی شناسایی را افزایش دهد (هیگنز و بیکل[3]، ۱۹۹۰). باید توجه داشت که تأثیر داروهای محرک به گستردگی داروهای آرام‌بخش نیست و نیز قابلیت تکرار آنها را ندارد. باید توجه داشت که عملکرد بهتر ادراکی می‌تواند به دلیل بهبود در توجه باشد تا تغییر در سطح آستانه (فاگن و سوئیفت[4]، ۱۹۸۸).

یکی از روشهای مطالعه تأثیر مواد، استفاده از اشکال برگشت‌پذیر است. نمونه‌ای از این اشکال در شکل ۱ـ۴ آورده شده است (این شکل مکعب نکر[5] نام دارد). هنگامی که شما به طور پیوسته به آن نگاه می‌کنید، متوجه می‌شوید که جهت ظاهری آن در هر زمان تغییر می‌کند. برخی از مواقع سطح A نزدیک‌تر از سطح B به نظر می‌رسد و برخی دیگر از مواقع سطح B نزدیک‌تر از سطح A به نظر می‌رسد. در

1. M. E. Bates
2. T. Farrimond
3. S. T. Higgens & W. K. Bickel
4. D. Fagen & C. G. Swift
5. Necker

بسیاری از افراد میزان تغییر نسبتاً ثابت است. داروهای ضد افسردگی موجب کندی میزان تغییر می‌شوند (فیلیپسن و هریس[1]، ۱۹۸۴).

مواد توهم‌زا[2] و داروهای روانگردان[3] مانند ال اس دی[4]، مسکالین[5]، پسیلوسیبین[6]، و ماری‌جوانا تأثیر عمیقی بر ادراک می‌گذارند.

ال اس دی، مسکالین و پسیلوسیبین موجب کاهش دقت در فرق‌گذاری رنگ می‌شوند. ال اس دی موجب کاهش حساسیت دیداری، تار شدن دید، کند شدن انطباق با تاریکی نیز می‌شود. تحت تأثیر ال اس دی خطاهای ادراکی، به ویژه خطای ادراکی مولر لایر[7]، افزایش می‌یابد. تأثیر منفی ال اس دی بر بینایی احتمالاً پس از ترک آن نیز باقی می‌ماند (آبراهام و ولف[8]، ۱۹۸۸).

افراد پس از مصرف ماری‌جوانا غالباً بهبود در وضوح و دقت دید را گزارش می‌کنند. پژوهشها نشان می‌دهند که این تأثیر ادراکی واقعی نبوده و آنها درحقیقت حساسیت خود را از دست می‌دهند. برای مثال در یک آزمایش گوش به زنگ بودن که در آن از آزمودنیها خواسته شده بود که بر یک هدف مشخص متمرکز شوند و محرکهایی را که در کنار چشم آنها ظاهر می‌شد، گزارش نمایند. آزمودنیهایی که ماری‌جوانا مصرف کرده بودند، گزارشهای دقیق کمتری ارائه نمودند (موسکوویتز، شارما و مک‌گلوتین[9]، ۱۹۷۲). علت چنین تأثیری می‌تواند کاهش توجه به خاطر مصرف مواد مخدر باشد. مصرف ماری‌جوانا مهارتهای حرکتی لازم برای راندن اتومبیل و هواپیما را کاهش می‌دهد. مصرف این ماده همچنین موجب کاهش سرعت پردازش اطلاعات دیداری و افزایش زمان

---

1. O. T. Phillipson & J. P. Harris
2. halluciogenic
3. psychoactive
4. lysergic acid diethylamide (LSD)
5. mescaline
6. psilocybin
7. Muller-Lyer
8. H. D. Abraham & E. Wolf
9. H. Moskowitz, S. Sharma & W. McGlothin

واکنش در تکالیف ادراکی ـ حرکتی می‌شود (وارما و مال‌هورتا[1]، ۱۹۸۸).

شواهد همچنین نشان می‌دهند که تمییز رنگ، به‌ویژه برای امواج کوتاه (رنگهای آبی)، در افرادی که ماری‌جوانا مصرف می‌کنند، بسیار ضعیف‌تر است. مصرف ماری‌جوانا همچنین موجب تغییر در ادراک عمق و تحریف در ادراک اندازه می‌شود (آدامز و همکاران[2]، ۱۹۷۶).

داروهایی که روزانه مورد استفاده قرار می‌گیرند مانند آسپیرینها و آنتی‌هیستامینها، می‌توانند در ادراک افراد تغییر به وجود آورند. برای مثال، آسپرین می‌تواند موجب کاهش آستانه شنوایی شود (بنت و مورگان[3]، ۱۹۷۸) و یا داروهایی که برای جلوگیری از دریازدگی استفاده می‌شوند می‌توانند موجب تار شدن دید و تغییر در توانایی چشم در تطابق با اشیاء نزدیک شوند (پروت[4]، ۱۹۸۸).

خلاصه فصل

در آستانه‌های حسی احساسهای مختلف افراد، با خود و با دیگران، تفاوت دیده می‌شود. تفاوتهای درون‌فردی گاه به بزرگی تفاوتهای بین فردی هستند. عواملی چون سن، جنس، تجارب پیشین، عوامل فیزیولوژیایی، تفاوتهای شخصیتی و اختلالات روانی منجر به تفاوتهای فردی در ادراک می‌شوند. دو جنس در چرخش ذهنی و چرخش فضایی تفاوت دارند. این تفاوت در مورد الگوهای ساده و پیچیده، هر دو صدق می‌کند. مردان در انجام تکالیف چرخش ذهنی بر زنان برتری دارند. علت این برتری آن است که نیمکره راست مردان، به‌ویژه برای فرایندهای فضایی، تخصصی‌تر است. اغلب مواد مخدر در ظرفیتهای حسی تغییر به وجود می‌آورند و غالباً موجب تضعیف آنها می‌شوند.

---

1. V. K. Varma & A. K. Malhorta
2. A. S. Adams, et al.
3. T. L. Bennet & R. J. Morgan
4. A. C. Parrott

فصل پنجم

تفاوتهای فردی در سبکهای یادگیری

مطالعه تأثیر تفاوتهای فردی در یادگیری از دیر باز مورد توجه پژوهشگران و نظریه‌پردازان یادگیری و متخصصان تعلیم و تربیت قرار گرفته است. تلاش برای درک چگونگی یادگیری بشر در سال ۴۲۷ قبل از میلاد آغاز شد، هنگامی که سقراط و افلاطون سرچشمهٔ دانش را با نظریه‌های فیلسوفانه خود مورد بحث قرار دادند. فرضیه‌سازی رسمی در مورد تفاوتهای یادگیری هنگامی آغاز شد که هربِ‌تلان[1] در سال ۱۹۵۴ اصطلاح «سبک یادگیری»[2] را مطرح کرد.

پیش از آنکه پژوهش در مورد سبکهای یادگیری صورت گیرد، متخصصان تعلیم و تربیت یادگیری را به عنوان کیفیتی انباشته شده در ذهن معلم که آماده انتشار است در نظر می‌گرفتند، وظیفه و مسئولیت معلم انتشار آن و مسئولیت دانش‌آموز بهره‌مند شدن از آن بود. بر این اساس اگر دانش‌آموزی یاد نمی‌گرفت، مقصر محسوب می‌شد. درنتیجه آزمونهای هوش و آزمونهای استاندارد برای غربال کردن دانش‌آموزانی که تصور می‌شد برای دریافت و بهره‌مند شدن از نوع خاصی از آموزش شایستگی ندارند ساخته شدند و گسترش یافتند (فام[3]، ۲۰۰۰).

این عقیده که تفاوتهای موجود در یادگیری افراد صرفاً ناشی از تفاوتهای

---

1. H. Thelan
2. learning style
3. N. P. Pham

هوش و توانایی آنهاست، تا مدتها بر دنیای تعلیم و تربیت سایه افکنده بود. امروزه این دیدگاه تغییر یافته و کاملاً مشخص شده است که تفاوتهای یادگیری افراد تا حدی بستگی به هوش و تواناییهای آنها دارد و عوامل دیگری نظیر ویژگیهای شخصیتی و دشواری تکلیف نیز در این امر دخیل هستند. «سبک» یکی دیگر از عواملی است که در تفاوتهای یادگیری افراد نقش مهمی دارد. سبک، سطح هوش یا صفت شخصیتی نیست بلکه تعامل هوش و شخصیت است. علاقه به سبکهای شناختی را می‌توان در کارهای یونگ (۱۹۲۳) با ارائه نظریه تیپهای شخصیتی جستجو کرد. این نظریه امروزه نقش مهمی در برخی مدلها و نظریه‌های سبکهای شناختی دارد (استرنبرگ و گریگورنکو[1]، ۱۹۹۷).

آلپورت در سال ۱۹۳۷ با معرفی «سبکهای زندگی»[2] اصطلاح سبک‌شناختی را وارد روان‌شناسی نمود. از نظر وی سبکهای زندگی ابزار یا وسیله‌ای برای تشخیص انواع متمایز شخصیت یا رفتار بود. با ورود اصطلاح سبک به جهان تعلیم و تربیت، اصطلاحاتی نظیر سبکهای یادگیری، سبکهای شناختی و سبکهای آموزشی به طور وسیعی به کار گرفته شدند. مطالعات مربوط به سبکهای یادگیری و شناختی در طول دهه ۶۰ مورد توجه بسیار قرار گرفت و این توجه تا اوایل دهه ۷۰ ادامه یافت و سپس از میزان تحقیقات در این زمینه کاسته شد. علی‌رغم کاهش توجه نسبت به موضوع سبکهای یادگیری و شناختی در دو دهه اخیر، امروزه علاقه به مطالعه سبکها مجدداً اهمیت یافته است (رایدینگ و چیما[3]، ۱۹۹۷).

قبل از بررسی سبکهای یادگیری توضیح این مطلب ضروری به نظر می‌رسد که اصطلاح سبکهای یادگیری و سبکهای شناختی به طور گسترده‌ای به وسیله نظریه‌پردازان به کار می‌رود و تعاریف متفاوتی برای آنها ارائه شده است. از نظر برخی نظریه‌پردازان این دو اصطلاح مشابه هستند و می‌توان آنها را به جای یکدیگر به کار برد، اما از نظر برخی دیگر از نظریه‌پردازان این دو اصطلاح با هم متفاوت

1. R. J. Sternberg & E. L. Grigorenko
2. life styles
3. R. Riding & I. Cheema

هستند و باید به عنوان دو مفهوم مجزا تعریف شوند (در این بخش از کتاب نگارنده نیز این دو اصطلاح را مشابه در نظر گرفته است).

نظریه‌های سبکهای یادگیری

امروزه اصطلاح سبک به الگوهایی از رفتار اشاره دارد که در مدت‌زمان طولانی و در بسیاری از حوزه‌های فعالیت ثبات دارند. به طور کلی اصطلاح سبک با توجه به نظریه‌ها و رویکردهای متفاوت به الگوی عادتی یا غالب فرد در انجام کارها اشاره دارد.

نظریه‌ها و مدلهای بسیاری برای توصیف سبکهای یادگیری/ شناختی مطرح شده است. اگرچه از نظر اصطلاح‌شناسی بین نظریه‌پردازان تفاوت وجود دارد، اما همه آنها بر این نکته تأکید دارند که روش ثابت و متمایزی برای رمزگردانی، ذخیره و اجرا وجود دارد که به طور اساسی از هوش مستقل است (اتکینسون[1]، ۱۹۹۸).

استرنبرگ و گریگورنکو(۱۹۹۷) سبکهای یادگیری/شناختی را به صورتی بسیار جامع و جالب تقسیم‌بندی کرده‌اند. آنها سبکهای مختلف ارائه شده به وسیله نظریه‌پردازان را تحت سه رویکرد کلی سبکهای شناخت ـ محور، شخصیت ـ محور، و فعالیت ـ محور طبقه‌بندی کرده‌اند. در ادامه مهم‌ترین نظریه‌های مربوط به سه رویکرد شناخت ـ محور، شخصیت ـ محور و فعالیت ـ محور مورد بحث قرار می‌گیرند.

الف) رویکرد سبکهای شناخت ـ محور

سبکهای شناخت ـ محور در دهه ۵۰ و اوایل ۶۰ ایجاد شدند، بنا به این اعتقاد که سبکها می‌توانند پلی بین مطالعه شناخت (ادراک، یادگیری، تفکر) و شخصیت فراهم آورند. سبکهای مختلفی که مطرح شده‌اند بیشتر به مفهوم شناخت نزدیک هستند تا شخصیت. برخی از مهم‌ترین این سبکها عبارت‌اند از:

۱. سبک وابسته ـ نابسته به زمینه[2]. ممکن است با افرادی مواجه شده باشید که

---

1. R. Riding & I. Cheema
2. field dependence-independence

به‌راحتی قادرند اشیاء را در جایی پیدا کنند که کاملاً به هم ریخته است. در حالی که دیگران قادر به چنین کاری نیستند. برای مثال، یک فرد به‌راحتی می‌تواند گوشواره‌ای را که روی میز با وسایل دیگر مخلوط شده است بلافاصله پیدا کند در حالی که دیگران ممکن است قادر به این کار نباشند. مسلماً این دو فرد در یک مورد با هم کاملاً متفاوت هستند. ویتکین[1] (۱۹۶۲) سبک وابسته ـ نابسته به زمینه را برای نشان دادن چنین تفاوتهایی معرفی کرد. به عقیده ویتکین افراد را می‌توان برحسب میزان وابسته بودن یا نابسته بودن به ساختارهای موجود در حوزه دیداری طبقه‌بندی کرد. یادگیرنده، وابسته به زمینه فردی است که اطلاعات را به طور کلی و یکپارچه پردازش می‌کند، کمتر به طور تحلیلی عمل می‌کند و به جزئیات توجه ندارد و زمینه ادراک را به صورت کلی در نظر می‌گیرد. کلی بودن از تحلیلی بودن و تجزیه کردن جلوگیری می‌کند. یادگیرنده نابسته به زمینه فردی است که به‌سادگی زمینه را به اجزای آن تجزیه می‌کند. او معمولاً تحت تأثیر ساختار موجود قرار نمی‌گیرد و می‌تواند به طور مستقل از زمینه ادراکی انتخاب کند. افراد وابسته به زمینه جهت‌گیری اجتماعی‌تری دارند و از این رو به پاداش یا تنبیه بیشتر پاسخ می‌دهند. آنها هنگامی که مواد آموزشی سازمان‌یافته نباشد نیاز بیشتری به دستورالعملهای صریح دارند و کمتر قادر به تجزیه و تحلیل هستند. بنا به نظر ویتکین یادگیرندگان وابسته به زمینه نسبت به یادگیرندگان نابسته به زمینه جهت‌گیری اجتماعی‌تری دارند، و به نشانه‌های اجتماعی توجه بیشتری دارند. آنها دوست دارند با دیگران باشند و در جستجوی موقعیتهای آموزشی یا شغلی‌ای هستند که با افراد دیگر در تماس و تعامل باشند (رایدینگ و چیما، ۱۹۹۷).

یادگیرندگان وابسته ـ نابسته به زمینه از نظر عملکرد آموزشی با یکدیگر تفاوت دارند. لذا، آنها باید راهبردهای آموزشی متفاوتی را به کار گیرند. یادگیرندگان وابسته به زمینه در موقعیتهایی که متن یا زمینه مهم است، نظیر موقعیتهای اجتماعی، ادبی و تاریخی عملکرد بهتری دارند. یادگیرندگان وابسته به

---

1. H. Witkin

زمینه در حوزه‌های علوم انسانی موفق‌تر هستند، چون آنها در این حوزه‌ها با مباحث کلی سروکار دارند نه با جزئیات. برعکس، یادگیرندگان نابسته به زمینه در حوزه‌های مربوط به علوم پایه نظیر ریاضیات، فیزیک و زیست‌شناسی موفق‌تر هستند. این افراد به‌سادگی هدفهای عینی را تجزیه و تحلیل می‌کنند. آنها در علومی که با جزئیات سروکار دارند بهتر عمل می‌کنند. یادگیرندگان وابسته به زمینه در موقعیتهای گروهی مثل بحثهای گروهی و مطالعات گروهی که با همکلاسیها در ارتباط متقابل هستند توانایی یادگیری بیشتری دارند، در حالی که یادگیرندگان نابسته به زمینه بیشتر مایل هستند به صورت انفرادی آموزش ببینند، یعنی آنها خودانگیخته و دارای انگیزه شخصی هستند و مایلند مطالب و مواد درسی را شخصاً سازماندهی کنند و کمتر تقویت بیرونی را می‌پذیرند.

افراد نابسته به زمینه در سازماندهی اطلاعات ورودی از یک چهارچوب مرجع درونی استفاده می‌کنند، به طور کلی اطلاعات را به خود ربط می‌دهند. بنابراین، این سبک نشان‌دهنده یک شکل بسیار فعال از پردازش اطلاعات است. درمقابل، افراد وابسته به زمینه از یک چهارچوب مرجع بیرونی استفاده می‌کنند، با خویشتن خود کاری ندارند و رویکرد بسیار منفعل‌تری نسبت به پردازش اطلاعات دارند.

دمبو[1] (۱۹۹۴) معتقد است که یادگیرندگان وابسته یا نابسته به زمینه با محیط خود به طور متفاوت برخورد می‌کنند. اشخاصی که وابسته به زمینه‌اند جذب دیگران می‌شوند، شغلهایی را که مستلزم ایجاد رابطه با دیگران است مانند معلمی برمی‌گزینند و موضوعهای درسی نظیر علوم اجتماعی را که بیشتر با مردم سروکار دارند انتخاب می‌کنند. از سوی دیگر، افراد نابسته به زمینه مشاغلی را که نیاز چندانی به تعامل اجتماعی ندارند (مانند اخترشناسی و مهندسی) ترجیح می‌دهند و موضوعهای درسی نظیر ریاضیات و علوم را که تأثیر چندانی بر امور انسانها ندارند انتخاب می‌کنند (سیف، ۱۳۸۰ ، ص۱۷۳).

---

1. M. H. Dembo

۲. سبک تکانشی ـ تأملی[1]. کاگان (۱۹۶۴) سبک تکانشی ـ تأملی را معرفی کرد. این سبک به عنوان «سرعت مفهومی» نیز شناخته شده است. افراد تأملی قبل از شروع یک تکلیف، تمایل به تفکر دارند و برای ارزیابی نظراتشان وقت صرف می‌کنند. برعکس، افراد تکانشی بدون تفکر کافی و شتاب‌زده پاسخ می‌دهند. آنها به‌سرعت و بدون در نظر گرفتن دقیق راه‌حلها، برای مشکلات راه‌حلهایی پیشنهاد می‌کنند. به طور عملیاتی افراد تکانشی به عنوان افرادی با زمان پاسخدهی (نهفتگی) کمتر و خطاهای بیشتر و افراد تأملی با زمان پاسخدهی (نهفتگی) بیشتر و خطاهای کمتر تعریف شده‌اند (استرنبرگ و گریگورنکو، ۱۹۹۷).

دانش‌آموزان تأملی خطاهای کمتری دارند و احتمالاً بیشتر تحلیلی عمل می‌کنند. دانش‌آموزان تأملی زمان زیادی صرف تحلیل ساختار مسائل و جزئیات آن می‌کنند. معمولاً این کار از میزان خطا می‌کاهد. دانش‌آموزان تأملی معمولاً در تکالیف درسی عملکرد بهتری دارند. دانش‌آموزان تکانشی تکالیف را به‌سرعت انجام می‌دهند اما معمولاً میزان خطای بیشتری دارند، در حالی که دانش‌آموزان تأملی سرعت کمتر اما دقت بیشتری دارند (بول[2]، ۱۹۹۹).

ب) رویکرد سبکهای شخصیت ـ محور

رویکرد دیگری که مورد بررسی قرار می‌دهیم رویکرد شخصیت ـ محور است. این رویکرد بیشتر شبیه روش مفهوم‌سازی و اندازه‌گیری شخصیت است تا شناخت. در ادامه دو نظریه عمده این رویکرد مورد بحث قرار می‌گیرند.

۱. نظریه تیپهای روان‌شناختی. نظریه تیپهای روان‌شناختی نشئت گرفته از کارهای کارل یونگ است. یونگ (۱۹۲۳) نظریه تیپهای روان‌شناختی را برای بیان مجموعه‌ای از سوگیریها و نگرشها طراحی کرد تا علایق اساسی فرد را همراه با تعامل او با محیط توصیف کند. بر اساس نظریه تیپ‌شناسی یونگ تفاوتهای بین افراد

---

1. reflective-impulsive
2. K. S. Bull

شامل دو نوع نگرش (درونگرایی ـ برونگرایی)[1] و دو کارکرد ادراکی (شهود ـ احساس بیرونی)[2] و دو کارکرد قضاوت (تفکر ـ احساس درونی)[3] است. نگرشهای درونگرایی ـ برونگرایی نشانگر حالت اصلی فرد در مواجهه با افراد دیگر است. برونگراها افرادی بیرونی هستند و به افراد و محیط علاقه دارند. درونگراها افرادی هستند که علاقه آنها به درون متمرکز است. فرد شهودی فردی است که تمایل به ادراک محرکها به صورت کلی دارد. فرد با احساس بیرونی اطلاعات را به طور واقعی و دقیق ادراک می‌کند. ابعاد تفکر و احساس درونی نمایانگر دو روش مجزا برای قضاوت و فهم محرکهای ادراک شده هستند. قضاوت مبتنی بر روش تفکر منطقی، تحلیلی و غیر شخصی است در حالی که قضاوت مبتنی بر روش احساس، معمولاً بر مبنای ارزشهاست نه منطق (مونت‌گومری و گرات[4]، ۱۹۹۸).

نظریه مایرز ـ بریگز[5] به وسیله کاترین کوک بریگز و دخترش ایزابل بریگز مایرز بر اساس نظریه یونگ طراحی شده است. شباهتهای زیادی بین ابعاد این نظریه و نظریه یونگ وجود دارد. هرچند که تفاوتهای آشکاری نیز بین این دو نظریه هست. مایرز ـ بریگز بعد چهارمی را به سه بعد ارائه شده به وسیله یونگ اضافه کردند. ایده اساسی در نظریه مایرز ـ بریگز آن است که بسیاری از جنبه‌های فعالیت ذهنی هشیار را می‌توان تحت چهار بُعد اصلی قرار داد. این چهار بُعد عبارت‌اند از: روش ادراک (شهود ـ احساس بیرونی)، روش قضاوت (تفکر ـ احساس درونی)، روش کنار آمدن با خود و دیگران (درونگرایی ـ برونگرایی)، روش کنار آمدن با جهان بیرون (قضاوت ـ ادراک).

از ترکیب این چهار بعد اصلی ۱۶ نوع تیپ شخصیتی ایجاد می‌شود (پیرس[6]، ۲۰۰۰).

---

1. introversion-extroversion
2. Intuition-Sensing
3. Thinking-Feeling
4. S. M. Montgomery & L. N. Groat
5. Myers-Briggs Personality Types
6. W. Peirce

هویت[1] (۱۹۹۲) تأثیر تفاوتهای فردی افراد در فرایند حل مسئله را بر اساس نظریه تیپهای شخصیتی مایرز ـ بریگز مورد بررسی قرار داده است. وی معتقد است که افراد درونگرا در فرایند حل مسئله قبل از اینکه شروع به بحث کنند برای فکر کردن و روشن ساختن نظراتشان به زمان نیاز دارند. در مقابل، افراد برونگرا به منظور روشن ساختن نظراتشان به بحث می‌پردازند. به‌علاوه، افراد درونگرا درک و فهم خود از مفاهیم و عقاید را در نظر می‌گیرند در حالی که افراد برونگرا به طور مداوم در مورد نظراتشان در جستجوی گرفتن پسخوراند از محیط هستند. افراد با بعد احساس بیرونی دوست دارند به حقایق، جزئیات و واقعیات توجه کنند، آنها تمایل به انتخاب راه‌حلهای استانداردی دارند که قبلاً در مورد آنها کار شده است. افراد با بعد شهودی دوست دارند به معنی‌دار بودن حقایق، ارتباط آنها با یکدیگر و رویدادهای احتمالی که در آینده می‌توان از این حقایق تصور کرد توجه کنند. آنها تمایل دارند راه‌حلهای جدید را به کار گیرند نه راه‌حلهایی را که قبلاً به کار گرفته شده‌اند. افراد با بُعد تفکر، تمایل به استفاده از منطق و تحلیل در حل مسئله دارند. آنها تمایل دارند در نتیجه‌گیری برای عینیت و غیر شخصی بودن ارزش قائل شوند. آنها در پی راه‌حلهای مناسبی بر حسب حقایق، مدلها و قواعد هستند. برعکس افراد با بُعد احساس درونی، مایلند ارزشها و احساسات را در فرایند حل مسئله در نظر بگیرند. آنها در تصمیم‌گیری تمایل به ذهنی بودن دارند و به این نکته توجه دارند که چگونه تصمیمهای آنها می‌تواند بر افراد دیگر تأثیر داشته باشد. افراد با بعد قضاوت، در فرایند حل مسئله، سازماندهی را ترجیح می‌دهند. افراد با بعد ادراکی تمایل بیشتری به انعطاف‌پذیری و سازگاری دارند و بیشتر نگران این مسئله هستند که فرایند حل مسئله روشهای متنوعی را دربرگیرد و تغییرات پیش‌بینی نشده‌ای را فراهم سازد. مایرز و بریگز برای سنجش سبکهای یادگیری بر اساس نظریه تیپهای شخصیتی پرسشنامه‌ای طراحی کرده‌اند که شامل ۱۲۹ آیتم است. این پرسشنامه به طور وسیعی در زمینه طبقه‌بندی سبکهای یادگیری دانش‌آموزان رشته‌های مختلف تحصیلی به کار می‌رود (بول، ۱۹۹۹).

---

1. W. Huitt

۲. نظریه گریگورک.[1] گریگورک (۱۹۸۵) نظریه خود را بر مبنای دو بعد اصلی بنا نهاده است که عبارت‌اند از: فضا و مکان. بعد فضا به مقوله‌های ادراکی برای اکتساب و بیان اطلاعات اشاره دارد و شامل دو بخش عینی (فیزیکی) و انتزاعی (استعاره‌ای)[2] است. مکان به دو روش متفاوت برای تنظیم حقایق و حوادث تقسیم می‌شود که عبارت‌اند از: متوالی و تصادفی (استرنبرگ و گریگورنکو، ۱۹۹۷).

در ادراک عینی یادگیرنده ترجیح می‌دهد جنبه‌های فیزیکی اطلاعات را از طریق حواس پردازش کند. در ادراک انتزاعی یادگیرنده ترجیح می‌دهد اطلاعات را از طریق استدلال و شهود که معمولاً قابل مشاهده نیستند پردازش کند. در روش متوالی یادگیرنده ترجیح می‌دهد اطلاعات را به صورت خطی و با سازماندهی مرحله به مرحله سازماندهی کند. در روش تصادفی یادگیرنده ترجیح می‌دهد اطلاعات را در یک شبکه سازماندهی کند و داده‌ها را از طریق روشهای مختلف به هم مربوط کند (فام، ۲۰۰۰). از ترکیب دو بعد اساسی فضا و مکان چهار سبک مختلف که واسطهٔ تعاملات افراد با محیطشان هستند، ایجاد می‌شود.

این چهار سبک عبارت‌اند از: عینی ـ متوالی[3]، انتزاعی ـ تصادفی[4]، انتزاعی ـ متوالی[5] و عینی ـ تصادفی[6].

سبک عینی ـ متوالی. یادگیرندگان عینی ـ متوالی، تجارب مستقیم و دست اول را ترجیح می‌دهند. آنها توانایی فوق‌العاده‌ای در حواس پنجگانه دارند. موضوعات عینی و ملموس و ارائه شدهٔ با نظم و ترتیب را دوست دارند و از جلسات علمی واقعاً لذت می‌برند، از تغییرات اجتناب می‌کنند و پیرو رسومات هستند. آنها افرادی منظم، وقت‌شناس و کمال‌گرا هستند.

سبک انتزاعی ـ تصادفی. یادگیرندگان انتزاعی ـ تصادفی، ترجیح می‌دهند در

---

1. Gregorc theory
2. metaphorical
3. concrete sequential (CS)
4. abstract random (AR)
5. abstract sequential (AS)
6. concrete random (CR)

محیطهای سازمان‌نیافته نظیر بحث و فعالیتهای گروهی، شرکت کنند. آنها جلسات علمی را به عنوان فرصتی برای اجتماعی شدن در نظر می‌گیرند. و ترجیح می‌دهند با قوانین و دستورالعملهای غیر ضروری محدود نشوند. چون پیوسته در حال تخلیه انرژی هستند، ممکن است فعال به نظر برسند، در حالی که واقعاً فعال نیستند. آنها هنگام بحث و گفتگو از حرکات بدن و دستها استفاده می‌کنند و از فعالیتهای معمولی و افراد سرد و بی‌احساس خوششان نمی‌آید.

سبک انتزاعی ـ متوالی. یادگیرندگان انتزاعی ـ متوالی، توانایی فوق‌العاده‌ای در نمادهای نوشتاری، کلامی و تصویری دارند. آنها دوست دارند بخوانند، گوش دهند و از مهارتهای دیداری‌شان استفاده کنند، از نظر کلامی خوب هستند، و معمولاً مکالمه‌های آنها به درازا می‌کشد. از نظر آنها شرکت در جلسات تلف کردن وقت است.

سبک عینی ـ تصادفی. یادگیرندگان عینی ـ تصادفی، دوست دارند از طریق روشهای کوشش و خطا آزمایش کنند و سریع نتیجه‌گیری کنند و ترجیح می‌دهند به طور مستقل و یا در گروههای کوچک کار کنند. آنها دست به قمار می‌زنند و مخاطره‌جو هستند. ممکن است دیر به جلسات برسند و اگر احساس کنند که جلسه نتیجه‌ای دربر ندارد، آن را فوراً ترک می‌کنند. آنها رهبر هستند و نه پیرو، دوست دارند امور را به عهده گیرند و مسئول کارها باشند. از به‌کارگیری کلماتی نظیر «نمی‌کنم و نمی‌توانم» اجتناب می‌کنند. آنها در یک جو و محیط رقابتی موفق هستند (تیلور[1]، ۱۹۹۷).

ج) رویکرد سبکهای فعالیت ـ محور

در اواخر دهه ۶۰ و اوایل دهه ۷۰ با همگانی شدن اعتقاد به سبکها در بین مربیان آموزشی، نظریه‌های فعالیت ـ محور گسترش یافت. در آن زمان مربیان و روان‌شناسان آموزشی خود را درگیر دانش نظری در مورد تفاوتهای فردی و

1. M. Taylor

مشکلات عملی مربوط به چنین تفاوتهایی در مدارس و کلاسها یافتند. آنها به ابزارهای جدید روان‌شناختی (نظیر آزمونها، پرسشنامه‌ها و غیره) به منظور ایجاد بینش جدیدی نسبت به تفاوتهای فردی دانش‌آموزان نیاز داشتند. به دلیل ناامیدی آنها از آزمونهای هوشی و نیاز به مقیاسهای جدید برای تفاوتهای فردی، مفهوم سبکها مورد توجه بسیاری از نظریه‌پردازان قرار گرفت. نظریه‌های فعالیت ـ محور جهت‌گیری عملی‌تری نسبت به نظریه‌های شناخت‌ـ محور و شخصیت‌ـ محور دارند. آنها به انواع فعالیتهایی نظیر تحصیل و کار که افراد در طول زندگی با آنها درگیر هستند توجه دارند (استرنبرگ،۱۹۹۷). نظریه‌های مختلفی در این رابطه گسترش یافته‌اند که برخی از مهم‌ترین آنها در ادامه مورد بحث قرار می‌گیرند.

۱. نظریه سبکهای یادگیری کلب[1]. دیوید کلب (۱۹۷۴) به منظور فراهم ساختن درک بهتری از روشهای متفاوت افراد در یادگیری و حل مسئله، نظریه سبکهای یادگیری خود را مطرح ساخت. وی به سبک یادگیری به عنوان روش فرد در تأکید بر برخی از تواناییهای یادگیری نسبت به تواناییهای دیگر اشاره دارد (استرنبرگ و گریگورنکو، ۱۹۹۷).

از نظر کلب یادگیرندگان هنگام یادگیری دو وظیفه اصلی بر عهده دارند. اولین وظیفهٔ آنان به دست آوردن تجارب یا درک اطلاعات است، آنها این کار را با یکی از دو روش عینی یا انتزاعی انجام می‌دهند. دومین وظیفهٔ یادگیرندگان پردازش یا تبدیل اطلاعات است، آنها این کار را با یکی از دو روش مشاهده تأملی یا آزمایشگری فعال انجام می‌دهند (پیرس، ۲۰۰۰).

به طور کلی در نظریه کلب چهار مرحله یا شیوه اصلی برای یادگیری وجود دارد: تجربه عینی، مشاهده تأملی، مفهوم‌سازی انتزاعی و آزمایشگری فعال (هیلی و جنکینز[2]، ۲۰۰۰). این چهار شیوه به شرح زیر شناسایی می‌شوند.

تجربه عینی. در این مرحله فرد بیشتر بر احساسات درونی و تواناییهای خود

---

1. D. Kolb
2. M. Healey & A. Jenkins

متکی است تا بر یک رویکرد نظامدار نسبت به حل مسئله و موقعیتها. وی در این مرحله به احساسات خود اعتماد می‌کند و قادر نیست ذهنی باز داشته باشد.

مشاهده تأملی. در این مرحله فرد بیشتر اندیشه‌ها و موقعیتها را از دیدگاههای متفاوت درک می‌کند. وی در این مرحله به عینیت، حوصله و قضاوت دقیق متکی است ولی الزاماً اقدامی انجام نمی‌دهد. فرد برای تشکیل عقایدش به افکار و نظریه‌ها مراجعه می‌کند.

مفهوم‌سازی انتزاعی. در این مرحله فرد برای درک مسائل و موقعیتها از منطق و تفکر بیشتر استفاده می‌کند تا از احساس.

آزمایشگری فعال. در این مرحله، یادگیری شکلی فعال به خود می‌گیرد. در این مرحله از یادگیری، یادگیرنده به جای اینکه صرفاً به مشاهده موقعیت بپردازد، علاقه واقعی و رویکرد فعالی نسبت به مسئله دارد.

یادگیرنده کارآمد تمایل به دنبال کردن هر چهار مرحله را دارد اما ممکن است که در یکی از این مراحل مسلط‌تر باشد (مک‌لافلین[1]، ۱۹۹۹). از ترکیب ابعاد تجربه عینی و مشاهده تأملی (چگونگی ادراک) با مفهوم‌سازی انتزاعی و آزمایشگری فعال (چگونگی پردازش) چهار سبک یادگیری ایجاد می‌شود: واگرا[2]، همگرا[3]، جذب‌کننده[4] و انطباق‌یابنده[5] (هاینر و همکاران[6]، ۱۹۹۰).

افراد با سبک واگرا شیوه‌های یادگیری تجربه عینی و مشاهده تأملی را با هم ترکیب می‌کنند. آنها بیشترین توانایی را در دیدن موقعیتهای عینی از دیدگاههای مختلف دارند. رویکرد آنها به موقعیتها بیشتر بر مبنای مشاهده است تا عمل. این افراد از موقعیتهایی که مستلزم ایجاد اندیشه‌های وسیع است لذت می‌برند. آنها تمایل به رابطه با افراد دارند و هیجانی و دارای قوه تصور بالا هستند.

---

1. C. McLoughlin
2. converging
3. diverging
4. assimilating
5. accommodating
6. F. V. Hainer, et al

افراد با سبک همگرا شیوه‌های مفهوم‌سازی انتزاعی و آزمایشگری فعال را با هم ترکیب می‌کنند. آنها بیشترین توانایی را در کاربرد اندیشه‌ها و نظریه‌ها دارند. آنها ترجیح می‌دهند با تکالیف و مسائل فنی سروکار داشته باشند تا مسائل اجتماعی و بین فردی. آنها استدلال فرضی- قیاسی را به کار می‌گیرند و به مشکلات و مسائل خاص توجه می‌کنند.

افراد با سبک جذب‌کننده شیوه‌های یادگیری مفهوم‌سازی انتزاعی و مشاهده تأملی را با هم ترکیب می‌کنند. آنها بیشترین توانایی را در درک مقدار زیاد اطلاعات و ترکیب آنها به صورت موجز و منطقی دارند. آنها دوست دارند مدلهای نظری ایجاد کنند، و در استدلال استقرایی و جذب مشاهدات مجزا به صورت یکپارچه مهارت دارند. آنها به افراد کمتر توجه می‌کنند و بیشتر به اندیشه‌ها و مفاهیم انتزاعی علاقه‌مند هستند. آنها بیشتر ترجیح می‌دهند که یک نظریه از لحاظ منطقی درست باشد تا اینکه ارزش عملی داشته باشد.

افراد دارای سبک انطباق‌دهنده شیوه‌های یادگیری تجربه عینی و آزمایشگری فعال را با هم ترکیب می‌کنند. آنها بیشترین توانایی را در یادگیری تجارب دست اول دارند و احتمالاً از اجرای طرحهایی که آنها را با تجارب تازه و چالش‌انگیز درگیر می‌سازد بسیار لذت می‌برند و نسبت به افراد دارای سبکهای دیگر، تمایل به خطرپذیری بیشتری دارند. آنها برای کسب اطلاعات در حل مسائل بیشتر به افراد تکیه می‌کنند تا تحلیلهای خود. این سبک یادگیری در مشاغل فعالی نظیر بازاریابی یا فروشندگی مؤثر است (استرنبرگ، ۱۹۹۷).

۲. نظریه سبکهای یادگیری دان و دان[1]. نظریه دیگری که به صورت گسترده‌ای در یادگیری و آموزش به کار گرفته می‌شود نظریه ارائه شده به وسیله ریتا و کنت دان در سال ۱۹۷۴ است. آنها تلاش کردند با تلفیقی از متغیرهای محیطی، جامعه‌شناختی، هیجانی و فیزیولوژیکی، نظریه جامعی را از سبکهای یادگیری ارائه کنند. نظریه آنها در آغاز شامل ۴ عامل اصلی و ۱۸ عامل فرعی بود

1. R. Dunn & K. Dunn

(فام، ۲۰۰۰). دان و همکاران وی نظریه سبکهای یادگیری خود را به ۵ عامل اصلی و ۲۱ عامل فرعی به شرح زیر گسترش دادند:

عوامل محیطی. این عوامل شامل عوامل پیرامونی یادگیری هستند که منجر به یادگیری یادگیرنده می‌شوند و عبارت‌اند از:

ـ *صدا.* اشاره به ترجیح فرد در میزان سروصدا هنگام یادگیری دارد. یعنی آیا فرد دوست دارد در سکوت مطالعه کند یا اینکه وجود موسیقی یا سروصدایی را در زمینه یادگیری ترجیح می‌دهد.

ـ *نور.* اشاره به ترجیح فرد در میزان نور و روشنایی هنگام مطالعه و یادگیری دارد.

ـ *دما.* اشاره به ترجیح فرد در میزان دمای محیط مطالعه، هنگام یادگیری دارد.

ـ *طرح.* عامل طرح مربوط به ترجیح فرد در مورد ترتیب یا آرایش اتاق یا مبلمان و وسایل آن هنگام یادگیری دارد. به طور مثال آیا وی دوست دارد هنگام مطالعه پشت میز و صندلی بنشیند یا روی مبل و یا روی زمین.

عوامل هیجانی. این عوامل به عوامل عاطفی که در سایر مدلهای یادگیری ارائه شده است مشابه هستند و عبارت‌اند از:

ـ *انگیزش.* این عامل مربوط به میزان و نوع انگیزش دانش‌آموز برای یادگیری است. یعنی به چه میزان دانش‌آموز به یادگیری علاقه دارد. آیا وی انگیزه درونی دارد یا به وسیله عوامل دیگری نظیر تعامل با همسالان، یا تقویت برانگیخته می‌شود.

ـ *پشتکار.* به پشتکار و مداومت دانش‌آموز در یادگیری یا تکالیف آموزشی اشاره دارد.

ـ *مسئولیت‌پذیری.* اشاره به میزان مسئولیت‌پذیری دانش‌آموز در یادگیری دارد. یعنی آیا وی به‌تنهایی یا با کمی کمک از طرف دیگران و یا نیاز به راهنمایی و پسخوراند، کارهایش را انجام می‌دهد.

ـ *ساختار.* این عامل اشاره به تمایل یا عدم تمایل دانش‌آموز برای تکالیف یا فعالیتهای آموزشی ساختاریافته دارد.

عوامل جامعه‌شناختی. این عوامل، نیاز فرد به حمایتهای اجتماعی در موقعیت یادگیری را توضیح می‌دهند:

ـ *عامل خود.* اشاره به ترجیح دانش‌آموز برای کار کردن به‌تنهایی دارد.

ـ *عامل همراه.* اشاره به کار کردن دانش‌آموز همراه با یکی دیگر از دانش‌آموزان دارد.

ـ *عامل همسالان یا تیم.* اشاره به کارکردن دانش‌آموز به صورت عضوی از یک تیم یا همراه با گروه همسالان دارد.

ـ *عامل بزرگسالان یا مراجع قدرت.* اشاره به ترجیح دانش‌آموز در کارکردن با یک بزرگسال یا مرجع قدرت دارد. یعنی آیا وی دوست دارد همراه با معلم یا یک بزرگسال کار کند.

ـ *عامل تعدد.* این عامل به ترجیح فرد برای درگیر بودن با تکالیف متعدد هنگام یادگیری اشاره دارد. یعنی فرد دوست دارد هنگام یادگیری با روشها یا فعالیتهای متعددی سروکار داشته باشد.

عوامل فیزیولوژیایی.

ـ *عامل ادراک.* اشاره به ترجیح ابعاد حسی (شنیداری، دیداری، لامسه یا جنبشی) به وسیله فرد هنگام یادگیری دارد.

ـ *عامل جذب.* اشاره به تمایل فرد به خوردن، نوشیدن و جویدن در هنگام یادگیری و تمرکز دارد.

ـ *عامل زمان.* اشاره به زمان یا وقتی از روز دارد که فرد درآن زمان بهتر یاد می‌گیرد.

ـ *عامل تحرک.* اشاره به نیاز به تحرک (حتی به صورت ناهشیار) هنگام یادگیری دارد.

عوامل روان‌شناختی.

ـ *عامل تحلیلی ـ کلی.* این عامل نشانگر این پرسش است که آیا دانش‌آموز هنگامی که کل موضوع مطالعه را در نظر می‌گیرد بهتر یاد می‌گیرد یا هنگامی که

تکلیف یادگیری را مرحله به مرحله در نظر می‌گیرد.

ـ *عامل نیمکره‌ای*. این عامل مربوط به برتری نیمکره مغزی چپ یا راست است. افراد با برتری نیمکره چپ بیشتر تحلیلی یا یادگیرنده متوالی هستند درحالی که افراد با برتری نیمکره راست کلی هستند.

ـ *عامل تکانشی ـ تأملی*. این عامل مربوط به سرعت تفکر است، یعنی آیا فرد ترجیح می‌دهد سریع تصمیم‌گیری و نتیجه‌گیری کند یا ترجیح می‌دهد که فکر کند و شقوق مختلف مسئله را به‌دقت در نظر بگیرد (فام، ۲۰۰۰).

فرهنگ و سبکهای یادگیری

پژوهشها نشانگر فرهنگ وابسته بودن سبکهای یادگیری هستند. دوان و همکاران (۱۹۹۰) در پژوهشی به مطالعه سبکهای یادگیری در دانش‌آموزان دبستانی چینی، افریقایی، یونانی و مکزیکی ـ امریکایی پرداختند. آنها نتیجه گرفتند که هر چهار گروه وابسته و مایل به همکاری با همشاگردیهای خود بودند.

سو و پرایس[1] (۱۹۹۳) در پژوهشی به مقایسه سبکهای یادگیری دانش‌آموزان کره‌ای دوره راهنمایی و دانش‌آموزان امریکایی در یک مدرسه بین‌المللی در کره پرداختند. آنها دریافتند که دانش‌آموزان کره‌ای در مقایسه با دانش‌آموزان امریکایی برنامه‌های درسی سازمان یافته و رسمی را ترجیح می‌دادند.

پارک[2] (۱۹۹۷ الف) در مطالعه مقایسه‌ای که روی دانش‌آموزان آسیایی‌ـ امریکایی دوره راهنمایی (چینی، کره‌ای، فیلیپینی، ویتنامی و انگلیسی‌تبارها) انجام داد به این نتیجه رسید که دانش‌آموزان کره‌ای، چینی و فیلیپینی در مقایسه با دانش‌آموزان امریکایی بیشتر یادگیرندگان دیداری هستند. آنها دریافتند که دانش‌آموزان کره‌ای در مقایسه با دانش‌آموزان کشورهای دیگر مورد پژوهش یادگیری گروهی را بر یادگیری فردی ترجیح می‌دهند.

---

1. B. Suh & G. E. Price
2. C. C. Park

ریدینگ ـ براون و هایدن[1] (۱۹۸۹) با استفاده از پرسشنامه سبک یادگیری کلب نشان دادند که سبک یادگیری افراد در دانشگاهی که برای تحصیل انتخاب می‌کنند تأثیر دارد.

در پژوهشی آئوای‌یونگ و سندز[2] (۱۹۹۷) با استفاده از پرسشنامه سبکهای یادگیری کلب به مقایسه سبکهای یادگیری در دانشجویان متعلق به فرهنگهای مختلف (استرالیا، تایوان و هنگ‌کنگ) پرداختند. نتایج نشان داد که سبک یادگیری دانشجویان تایوانی و هنگ‌کنگی بیشتر انتزاعی و انعکاسی بود. در مقابل سبکهای یادگیری دانشجویان استرالیایی بیشتر عینی و فعال بود.

دان و گریکز[3] (۱۹۹۰) در پژوهشی که روی اقلیتهای قومی در ایالات متحده امریکا انجام دادند به این نتیجه رسیدند که در پیش‌بینی سبک یادگیری تفاوتهای فردی نسبت به تفاوتهای فرهنگی از اهمیت بیشتری برخوردار است.

در پژوهشی هیز و آلیسون[4] (۱۹۸۸) به مطالعه تفاوتهای فرهنگی در سبک یادگیری گروههای کوچکی از مدیران از کشورهای هند، افریقای شرقی، و انگلیس پرداختند. سبکهای یادگیری این گروهها معنی‌دار بود. به عقیده هیز و آلیسون تفاوتهای فرهنگی، علت تفاوت در سبک یادگیری بین این سه گروه بود.

رید[5] (۱۹۸۷) در مطالعه‌ای که روی گروهی از دانشجویان کشورهای کره، چین، ژاپن، مالی، عربستان و اسپانیا که به تحصیل زبان انگلیسی به عنوان زبان دوم مشغول بودند انجام داد به این نتیجه رسید که تفاوت در سبکهای یادگیری افراد متعلق به فرهنگهای مختلف بسیار بارز است. سبک یادگیری ترجیحی دانشجویان کره‌ای بیش از دانشجویان گروههای دیگر دیداری بود. دانشجویان چینی و عرب دیداری بودند. دانشجویان مالی علاقه زیادی به کار گروهی نشان دادند. ژاپنیها از همه کمتر

---

1. M. Reading-Brown & R. Hayden
2. P. Auyeung & J. Sands
3. R. Dunn & S. A. Griggs
4. J. Hayes & C. H. Allinson
5. J. Reid

شنیداری بودند، حتی از اعراب و چینیها.

مارتینز و نورمن[1] (۱۹۸۴) نشان دادند که افراد دوزبانه امریکایی‌ـ‌اسپانیایی بیشتر سبک یادگیری وابسته به زمینه و کلی ـ فضایی دارند و پوپر و هنری[2] (۱۹۸۶) نشان دادند که افراد دوزبانه سرخپوست ـ امریکایی بیشتر سبک یادگیری کلی دارند.

ارمرود[3] (۱۹۹۵) نشان می‌دهد کودکانی که در فرهنگهایی پرورش می‌یابند که مشارکت و فعالیت گروهی در آن تشویق می‌شود بیشتر به عوامل اجتماعی محیط توجه دارند و درنتیجه یادگیرندگان وابسته به زمینه هستند.

هانسن (۱۹۹۵) تفاوت بین سبکهای یادگیری دانشجویان آسیایی، قفقازی و سفیدپوست امریکایی را با استفاده از آزمون شکلهای نهفته ویتکین مورد بررسی قرار داد و دریافت که سبکهای یادگیری دانشجویان آسیایی و قفقازی به طور معنی‌داری با دانشجویان سفیدپوست امریکایی تفاوت دارد، به طوری که آنها نسبت به دانشجویان سفیدپوست امریکایی بیشتر وابسته به زمینه بودند. بین سبکهای یادگیری دانشجویان آسیایی و قفقازی تفاوت معنی‌داری یافت نشد.

مونت‌گومری و گرات (۱۹۹۸) در پژوهشی تفاوت بین سبکهای یادگیری گروههای قومی را مورد بررسی قرار دادند یافته‌ها نشان داد که دانشجویان افریقایی ـ امریکایی و آسیایی ـ امریکایی نسبت به دانشجویان هند ـ اروپایی (قفقازی) نمرات بالاتری در سبک نابسته (و نمرات پایین‌تری در سبک وابسته) کسب کردند.

جنس و سبکهای یادگیری

پژوهشهایی در مورد سبکهای یادگیری و رابطه آن با جنسیت صورت گرفته است، پژوهشها نشانگر آن هستند که سبکهای یادگیری بین دو جنس متفاوت است. مردان در ادراکهای بینایی و لمسی از زنان بهتر هستند و به تحرک بیشتری نیاز دارند و در محیطهای غیر رسمی عملکرد بهتری دارند. زنان بیشتر شنیداری هستند و به هنگام

1. R. Martinez and R. D. Norman
2. F. C. Pepper and S. L. Henry
3. J. E. Ormrod

مطالعه به مکان خلوت نیاز دارند. در محیطهای رسمی عملکرد بالاتری از خود نشان می‌دهند. زنان در یادگیری بیشتر همدردی و همکاری نشان می‌دهند و با دقت بیشتری به موضوعات گوش می‌دهند.

دان، گریگز و پرایس (۱۹۹۳) در پژوهش خود روی دانش‌آموزان دبستانی مکزیکی ـ امریکایی و انگلیسی‌تبارها دریافتند که دانش‌آموزان دختر هر دو گروه با ثبات‌تر از دانش‌آموزان پسر هر دو گروه بودند و تمایل بسیار کمی به یادگیری بساوایی/لمسی[1] داشتند.

فیلبین[2] (۱۹۹۵) در پژوهشی به مطالعه تفاوت در سبکهای یادگیری بین مردان و زنان پرداخت. ۷۲ آزمودنی در این پژوهش شرکت داده شدند. از پرسشنامه سبکهای یادگیری کلب به عنوان ابزار آزمایش استفاده شد. نتایج نشان دادند که تقریباً نیمی از پاسخهای مردان (۴۸ درصد) نشانگر بُعد جذب‌کننده (انتزاعی/تکانشی) هستند در حالی که تنها ۲۰ درصد زنان این‌گونه هستند. همچنین بین آموزش مرسوم[3] و سبکهای یادگیری مردان همخوانی وجود داشت در صورتی که چنین همخوانی در زنان دیده نشد.

پژوهش انجام شده به وسیله گراشا[4] (۱۹۹۶) نشان داد که نمرات زنان دانشجو معمولاً در سبکهای مشارکتی[5] بالاست. دانشجویان بالاتر از ۲۵ سال تمایل به استفاده بیشتر از سبکهای مستقل و مشارکتی داشتند و دانشجویان با سبک مشارکتی نمرات بیشتری نسبت به افراد با سبکهای اجتنابی داشتند.

سبکهای یادگیری دانش‌آموزان کُردزبان و ترک‌زبان که تنها در مدرسه به زبان فارسی صحبت می‌کنند و در خارج از محیط مدرسه به ترتیب به زبانهای ترکی و کُردی صحبت می‌کنند با سبک یادگیری دانش‌آموزان فارس‌زبان که در مدرسه و

---

1. tactile
2. M. Philbin
3. traditional education
4. A. F. Grasha
5. collaborative

خارج از مدرسه تنها به زبان فارسی صحبت می‌کنند مورد مقایسه قرار گرفت. نتایج نشان داد که بین سبکهای یادگیری دانش‌آموزان دوزبانه (ترک‌زبان و کردزبان) و دانش‌آموزان یک‌زبانه فارس‌زبان تفاوت وجود دارد؛ دانش‌آموزان یک‌زبانه فارس نسبت به دانش‌آموزان دو زبانه کُرد و ترک از سبک یادگیری شهودی و دیداری برخوردارند در حالی که دانش‌آموزان دوزبانه ترک و کرد نسبت به دانش‌آموزان یک‌زبانه فارس از سبک یادگیری حسی و کلامی برخوردارند. بین سبکهای یادگیری دانش‌آموزان دختر و پسر تفاوت وجود دارد، به طوری که پسران نسبت به دختران سبک یادگیری دیداری و کلی دارند در حالی که دختران نسبت به پسران سبک یادگیری کلامی و متوالی دارند (شمس اسفندآباد، امامی‌پور، ۱۳۸۲).

سن و سبکهای یادگیری

در پژوهشهای اندکی به رابطه سبکهای یادگیری و سن یادگیرندگان توجه شده است. نتایج برخی از پژوهشهای انجام شده نشان می‌دهند که سبکهای یادگیری تحولی هستند و سبکهای یادگیری بسیاری از افراد با افزایش سن تغییر می‌کند. عناصری که در این تغییر دخیل هستند عبارت‌اند از: عناصر جامعه‌شناختی و انگیزشی. در طول دوران تحول، کودکان نسبت به بزرگسالان بیشتر وابسته به زمینه هستند. به طور کلی حرکتی به سوی نابسته به زمینه بودن در طول دوران تحول وجود دارد، هرچند که تفاوتهای فردی نیز در این زمینه وجود دارد. افرادی که سریع‌تر به سوی نابسته بودن به زمینه حرکت می‌کنند از نظر کارایی در بازسازمانی شناختی بهتر عمل می‌کنند. قابل توجه است که شواهدی مبنی بر اینکه انتخاب ژنتیکی در زمینه نابسته به زمینه بودن تأثیر دارد، وجود دارد (بول، ۱۹۹۹).

در بسیاری از محیطها و موقعیتهای آموزشی و شغلی بر تواناییهای فردی تأکید می‌شود و مطمئناً تواناییها برای موفقیت در مدرسه، موقعیتهای شغلی و زندگی بعدی مهم و ضروری هستند، اما باید توجه داشت که تواناییها به‌تنهایی نمی‌توانند عامل موفقیت باشند بلکه باید سبکهای یادگیری را به عنوان یکی از عوامل مهم و

مؤثر در موفقیت شغلی و تحصیلی افراد در نظر گرفت. افراد با تواناییهای یکسان، به دلیل وجود سبکهای متفاوت ممکن است از نظر پیشرفت تحصیلی متفاوت باشند و یا مشاغل مختلفی انتخاب کنند زیرا به دلیل وجود سبکهای متفاوت، تواناییهای خود را به شیوه‌های متفاوتی به کار می‌گیرند و درنتیجه به تقاضاها و درخواستهای موجود در موقعیتهای آموزشی یا شغلی به طور متفاوتی پاسخ می‌دهند. سبکهای یادگیری بر عواملی نظیر پیشرفت تحصیلی، خلاقیت، حل مسئله، تصمیم‌گیری و روشهای آموزشی و ارزشیابی تأثیر دارند و عواملی نظیر جنسیت، سن و فرهنگ بر سبکهای یادگیری تأثیر می‌گذارند.

خلاصه فصل

سبک یادگیری از عواملی است که در تفاوتهای یادگیری افراد نقش مهمی دارد. سبک، سطح هوش یا صفت شخصیتی نیست بلکه تعامل هوش و شخصیت است. استرنبرگ و گریگورنکو سبکهای یادگیری/شناختی را به صورتی بسیار جامع و جالب تقسیم‌بندی کرده‌اند. آنها سبکهای مختلف ارائه شده به وسیله نظریه‌پردازان را تحت سه رویکرد کلی سبکهای شناخت ـ محور، شخصیت ـ محور، و فعالیت ـ محور طبقه‌بندی کرده‌اند. تمامی این سبکها نشان از تفاوت افراد در سبکهای یادگیری دارد. سبکهای یادگیری فرهنگ وابسته هستند. پژوهشها نشانگر آن هستند که سبکهای یادگیری بین دو جنس متفاوت است. سبکهای یادگیری تحولی هستند و سبکهای یادگیری بسیاری از افراد با افزایش سن تغییر می‌کند. عناصر جامعه‌شناختی و انگیزشی در این تغییر دخیل هستند. سبکهای یادگیری یکی از عوامل مهم و مؤثر در موفقیت شغلی و تحصیلی افراد هستند.

فصل ششم

شخصیت

یکی از وجوه تفاوت بین روان‌شناسی و علوم طبیعی وجود تفاوتهای فردی است. کار یکسان روی دو کیلوگرم آهن نتیجه یکسانی به بار می‌آورد (دو شمشیر یا دو سپر)، اما هیچ دو فرد انسانی، حتی دوقلوهای یک‌تخمکی، در مقابل محرک واحد، واکنش یکسانی از خود نشان نمی‌دهند. این به این دلیل است که افراد نه‌تنها در ظاهر (یعنی از نظر بدنی) بلکه در رفتار (یعنی از نظر روان‌شناختی) نیز با یکدیگر تفاوت دارند. درنتیجه، مطالعه تفاوتهای فردی، که شخصیت را نیز دربر می‌گیرد، بخش مهمی از روان‌شناسی را تشکیل می‌دهد. مطالعه شخصیت از زیرمجموعه‌های مطالعه تفاوتهای فردی است. افراد از نظر شخصیتی علاوه بر دیگر ویژگیهای روان‌شناختی مانند هوش و سبکهای یادگیری از نظر ویژگیهای شخصیتی چون درونگرایی و برونگرایی، هیجان‌خواهی، سبکهای اسنادی و حرمت خود با یکدیگر تفاوت دارند. در این رابطه، در ادامه این موضوعات در قلمرو تفاوتهای فردی مورد بحث قرار می‌گیرد.

درونگرایی و برونگرایی

از جمله ویژگیهای شخصیتی که تفاوت بین خلق و خو را نشان می‌دهد، درونگرایی ـ برونگرایی است. نظر غالب روان‌شناسان شخصیت بر این است که بعد

درونگرایی ـ برونگرایی، گرایشی ارثی است. بدین معنی که ژنها عمدتاً مسئول تفاوتهای موجود در گرایشهای برونگرا و درونگرا هستند.

آیزنک معتقد است که تفاوتهای ژنتیکی در درونگرایی و برونگرایی ناشی از تفاوتهای فیزیولوژیکی در دستگاه فعال‌ساز صعودی ساخت شبکیه‌ای[1] است. عدم حساسیت به سطح کم‌تحریک و واکنش‌پذیری به سطح زیاد تحریک، ویژگی برونگرایی است. برونگرایان برای برانگیختن دستگاه فعال‌ساز صعودی ساخت شبکیه‌ای خود به محرکهای بیرونی نیرومندی نیاز دارند. حساسیت و واکنش‌پذیری به سطح کم‌تحریک و عدم تحمل سطح زیاد تحریک، ویژگی درونگرایی است. درونگراها برای برانگیختن دستگاه فعال‌ساز صعودی ساخت شبکیه‌ای خود به محرک بیرونی با شدت کمتری نیازمندند. بر اساس این استدلال آیزنک پیشنهاد نمود که درونگراها همیشه از نظر مغزی بیشتر از برونگراها برانگیخته‌اند.

آیزنک از طریق سطح بهینه انگیختگی، خلق و خو را به درونگرایی ـ برونگرایی ربط می‌دهد. درونگراها در سطح نسبتاً کم به سطح بهینه تحریک می‌رسند و از تحریک شدید دوری می‌کنند. برونگراها در سطح نسبتاً زیاد به سطح بهینه انگیختگی می‌رسند، و بنابراین، به اشکال نیرومندتر تحریک نزدیک می‌شوند و از آن لذت می‌برند.

درونگراها با سطح نسبتاً کم تحریک بیرونی به سطح بهینه انگیختگی می‌رسند، میانگراها با سطح متوسط تحریک بیرونی به سطح بهینه انگیختگی می‌رسند، و برونگراها با سطح زیاد تحریک به سطح بهینه تحریک می‌رسند.

چون درونگراها سطح انگیختگی کمتری را ترجیح می‌دهند، معمولاً بهتر از برونگراها در تکلیف گوش به زنگ بودن عمل می‌کنند. در تکالیف کم تحریک، برونگراها به اختلال عملکرد ناشی از بی‌حوصلگی حساس‌ترند. به‌علاوه، چون استقامت، پاداشهای خاص خود را به همراه دارد، درونگراها گرایش به انجام بهتر تکالیف مدرسه دارند و نمرات تحصیلی بالاتری از برونگراها می‌گیرند. از طرف

1. Ascending Reticular Activating System (ARAS)

دیگر، برونگراها «هوش اجتماعی» بیشتری را نشان می‌دهند. آنها توانایی بیشتری برای برقراری رابطه با مردم و پیش‌بینی پاسخهای اجتماعی‌شان دارند. درونگراها به خاطر حالت نسبتاً زیاد انگیختگی‌شان، باید همواره کنترل مغزی بیشتری بر مراکز پایین‌تر مغزشان اعمال کنند (مثلا، بر ساخت شبکیه‌ای). درنتیجه، درونگراها رفتار بازداری شده بیشتری را از برونگراها نشان می‌دهند. بنابراین، بسیاری از تفاوتهای فردی بین درونگراها و برونگراها را می‌توان به الگوی متفاوت خودگردانی نسبت داد (یعنی، توانایی کنترل فعالانه انگیختگی و تحریک بیرونی). درونگراها به میزان بیشتری از برونگراها از موقعیتهای رقابتی اجتناب می‌کنند. درونگراها از رقابت دوری می‌کنند، زیرا انتظار دارند موقعیتهای رقابتی، برانگیزاننده، اضطراب‌آور، و به صورت بالقوه تنبیه‌کننده بوده و از این‌رو، شدیداً تحریک‌کننده باشند. برونگراها نیز پیش‌بینی می‌کنند که موقعیتهای رقابتی، برانگیزاننده، اضطراب‌آور و بالقوه تنبیه‌کننده باشند، ولی جذب این موقعیتها می‌شوند، و آنها را فرصت مناسبی برای تحریک بیرونی می‌دانند. بنابراین، درونگراها ویژگیهای رقابت را به صورت یک واقعه محرک منفی می‌بینند، در حالی که، برونگراها این ویژگیهای رقابت را به صورت یک واقعه محرک مثبت می‌بینند (ریو، ۱۳۸۰، ص ۲۳۱ـ۲۳۵).

آیزنک افراد برونگرا و درونگرا را به صورت زیر توصیف می‌کند. فرد درونگرا، فردی آرام، کناره‌گیر، علاقه‌مند به کتاب و خوددار است و از دیگران، به غیر از دوستان صمیمی، فاصله می‌گیرد. او علاقه‌مند به برنامه‌ریزی است. برانگیختگی را دوست ندارد، موضوعات زندگی روزمره را بسیار جدی می‌گیرد و علاقه‌مند به یک زندگی با نظم و ترتیب است. او کنترل دقیقی بر احساسات خود دارد و به‌ندرت از او رفتار پرخاشگرانه سر می‌زند، او به‌راحتی خشمگین نمی‌شود و از کوره در نمی‌رود. او فردی قابل اطمینان و تا حدی بدبین است و اهمیت زیادی برای اصول و استانداردهای اخلاقی قائل است.

فرد برونگرا، فردی اجتماعی است، علاقه‌مند به میهمانیهاست، دوستان فراوانی دارد، نیازمند به صحبت کردن با دیگران است و علاقه‌ای به مطالعه و کتاب

خواندن به‌تنهایی ندارد. او نیازمند انگیختگی است و آن را جستجو می‌کند، از فرصتها استفاده می‌کند و به طور کلی فردی تکانشی است. او علاقه زیادی به شوخیهای عملی دارد، حاضرجواب است، و تغییر را دوست دارد، معمولاً پرخاشگر است و زود کنترل خود را از دست می‌دهد و همیشه فرد مورد اطمینانی نیست (گروس، ۱۹۹۲، ص ۸۸۹).

بین برونگرایی و تمایل برای تغییر، تازگی و پیچیدگی رابطه وجود دارد. پژوهشها نشان داده‌اند که برونگرایی ارثی است. لذا، این نتایج با این عقیده همخوانی دارد که ترجیح برای تازگی اساسی زیست‌شناختی دارد.

برونگراها باور دارند که رویدادهای زندگی آنها به مقدار زیاد به وسیله رویدادهایی کنترل می‌شود که آنها مقدار کمی یا هیچ کنترلی بر آنها ندارند، در حالی که درونگراها باور دارند رویدادها را می‌توان کنترل کرد و کاربرد مهارتها پیامدهای مثبتی به دنبال دارد (راتر، ۱۹۶۶).

هیجان‌خواهی[1]

انسانها برای کسب انگیختگی مطلوب، انگیزه نیرومندی برای پردازش اطلاعات موجود در محیط دارند. اگر تحریک کمتر از سطح بهینه باشد، فرد خلق و خوی منفی را تجربه خواهد کرد. زاکرمن[2] (۱۹۷۸) مطالعات مختلفی روی محرومیت حسی انجام داده است. او دریافت افرادی که برای شرکت در آزمایشهای او داوطلب شده بودند، ویژگیهای مشترکی دارند: آنها بسیار کنجکاو بودند، دوست داشتند تجارب جدیدی داشته باشند و مشتاق بودند که خطراتی را برای کسب این تجارب بپذیرند. بیشتر آنها به خاطر تجربه چیزی که تاکنون تجربه نکرده بودند در این آزمایشها شرکت می‌کردند. زاکرمن در این فکر بود که آیا این افراد نوع شخصیت خاصی را که قابل اندازه‌گیری باشد دارند. او بعد از صحبت کردن با

---

1. sensation seeking
2. M. Zuckerman

آزمودنیهای خود، پرسشنامه‌ای را ساخت که آن را «مقیاس هیجان‌خواهی»[1] نام نهاد. افرادی که در این مقیاس نمره بالایی می گیرند، هیجان‌خواهان بالا و آنهایی که نمره پایین می گیرند هیجان‌خواهان پایین یا اجتناب‌کنندگان از هیجان نامیده می‌شوند. بر اساس نظر زاکرمن، هیجان‌خواهی ویژگی است که با نیاز به احساسهای متفاوت، تازه و پیچیده و نیز تجارب متفاوت، و اشتیاق برای پذیرش خطرات جسمی و اجتماعی این تجارب، تعریف می‌شود (فرانکن، ۲۰۰۲، ص۳۴۳).

توجه داشته باشید که یکی از عناصر کلیدی در هیجان‌خواهی تمایل به پذیرش خطرهاست. کارهای انجام شده روی رفتار اکتشافی نشان می‌دهند وقتی که اکتشاف مستلزم خطر کردن باشد، موجود زنده تمایلی به اکتشاف (جستجوی احساسها و تجارب جدید) کردن ندارد. خطرات موجب ترس می‌شوند که با رفتار اکتشافی سازگاری ندارد. برخی از نظرات مربوط به رفتار اکتشافی نشان می‌دهند که ترس موجب سطوح بالایی از انگیختگی می‌شود. اگر موجودات زنده برای افزایش انگیختگی به اکتشاف می‌پردازند، منطقی به نظر می‌رسد موجوداتی که ترس را تجربه می کنند دست به اکتشاف نزنند، زیرا انگیختگی در آنها قبل از دست زدن به اکتشاف در سطح بهینه است، انگیختگی بالا، توجه به علایم وابسته به بقا را معطوف می‌سازد. این نظریه با نظریه رفتار اکتشافی همخوانی ندارد. زاکرمن قادر بود افرادی را که برای اکتشاف کردن مایل به پذیرش خطر بودند شناسایی کند.

مبنای هیجان‌خواهی زاکرمن بر پایه چهار عامل که با استفاده از تحلیل عامل به دست آمده است قرار دارد. این عوامل جنبه‌های مختلف هیجان‌خواهی را از یکدیگر متمایز می‌سازند:

۱. هیجان و ماجراجویی. بعضی افراد مایل به کسب هیجان از طریق فعالیتهای خطرناک اما مورد قبول اجتماع مانند چتربازی یا رانندگی سریع هستند، حتی اگر به این فعالیتها اشتغال نداشته باشند.

۲. جستجوی تجربه. بعضی افراد مایل به کسب هیجان با شرکت در فعالیتهایی

---

1. sensation seeking scale (SSS)

که به طور معمول در زندگی صورت نمی‌گیرد هستند، آنها ممکن است سعی کنند در پی یافتن دوستان غیرمعمول باشند، مواد مخدر را تجربه کنند و به طور کلی از زندگی معمولی کمتر پیروی کنند.

۳. بازداری زدایی. آنهایی که سبک زندگی مرسوم را انتخاب کرده و از آن پیروی می‌کنند، گاه‌گاهی با شرکت در قمار یا مشروب‌خواری از این روش زندگی فرار می‌کنند. آنها مشروب می‌خورند تا خود را از بازداریهای اجتماعی که بخشی از سبک زندگی مرسوم آنها است، رها سازند.

۴. حساسیت نسبت به ملالت. بعضی افراد تحمل بسیار کمی برای تکرار یکنواختی دارند. آنها تمایل به جستجوی انگیختگی به منظور فرار از روزمرگی دارند. این افراد تمایل به شرکت در فعالیتهای هیجان‌خواهانه را دارند.

شواهد نشان می‌دهند که سیستم مزولیمبیک و مزوکورتیکال دوپامین در مغز با فعالیت کلی رفتار برانگیخته شده رابطه دارد و لذا فرض می‌شود که با رفتار هیجان‌خواهی رابطه مستقیم داشته باشد (روبینز[1]، ۱۹۹۷). بنابراین، رسانایی پوست ـ که با عملکردهای انگیختگی دوپامینرژیک که ممکن است در افراد هیجان‌خواه نامنظم باشد رابطه دارد ـ می‌تواند مقیاس خوبی برای انگیختگی باشد.

پژوهشها نشان می‌دهند که هیجان‌خواهی با سطح منوآمین‌اکسیداز[2] (MAO) رابطه منفی دارد. بدین معنی که سطوح منوآمین‌اکسیداز در افرادی که هیجان‌خواهی پایین دارند بالا و در افرادی که هیجان‌خواهی بالا دارند، پایین است. منوآمین‌اکسیداز آنزیمی است که در تنظیم انتقال‌دهنده‌های عصبی مانند نوراپی‌نفرین مهم است.

چنانچه می‌دانیم سطح اپی‌نفرین با فعال بودن مراکز پاداش در مغز رابطه دارد. چون از ویژگیهای افراد هیجان‌خواه، سطوح پایین MAO در آنهاست، سطوح نوراپی‌نفرین آنها تمایل به بالا بودن دارد، و مراکز پاداش مغز آنها آمادگی فعالیت

---

1. T. W. Robbins
2. monoamine oxides (MAO)

دارند. این بدین معنی است که افراد با هیجان‌خواهی بالا اگر مواد مخدری مانند کوکایین که مراکز پاداش مغز را تحریک می‌کند مورد استفاده قرار دهند، احتمالاً لذت بیشتری را تجربه می‌کنند یا پاداش بیشتری دریافت می‌کنند. درنتیجه، افراد با هیجان‌خواهی بالا مجدداً از مواد مخدر استفاده خواهند کرد. برعکس، افراد با هیجان‌خواهی پایین به خاطر تفاوت در شیمی مغزشان، وقتی مواد مخدر مصرف می‌کنند، سطح یکسانی از پاداش را تجربه نمی‌کنند و لذا احتمال کمتری وجود دارد که آن را مجدداً مورد استفاده قرار دهند. در پاسخ به این سؤال که تفاوتهای موجود در سطح منوآمین اکسیداز از کجا ناشی می‌شود، زاکرمن معتقد است که این تفاوتها ارثی هستند (زاکرمن، ۲۰۰۰).

فرانک فارلی[1] (۱۹۸۶)، که معتقد به ارثی بودن هیجان‌خواهی است، نشان داد که هیجان‌خواهی با سطح تستوسترون نیز رابطه دارد. پژوهشهای وی و دیگر مطالعات انجام شده این فرضیه را که سطح منوآمین اکسیداز مؤلفه ژنتیکی دارد تأیید می‌کند. فارلی معتقد است اگرچه آمادگی برای هیجان‌خواهی اساس زیست‌شناختی دارد، یادگیری و شناخت نقش کلیدی در تحول و ابراز آن ایفا می‌کنند. والدین و دوستان نقشی کلیدی نه‌تنها در پرورش انگیزه هیجان‌خواهی بلکه در جهت دادن به آن دارند. او معتقد است وقتی که پدرها کودکان خود را تنبیه می‌کنند، انگیزه هیجان‌خواهی آنها را سرکوب نمی‌کنند، اگرچه آنها می‌توانند نقش کلیدی در جهت دادن به آن داشته باشند.

انگیزه هیجان‌خواهی می‌تواند به صورتهای گوناگونی ارضا شود. انگیزه هیجان‌خواهی می‌تواند در قالب رفتارهایی چون ورزشهای خطرناک یا حتی هنرها ابراز شود. در گروه دوستان بزهکار، انگیزه هیجان‌خواهی می‌تواند در قالب رفتارهایی چون مصرف مواد مخدر و قانون‌شکنی بروز کند. با توجه به اینکه افراد با هیجان‌خواهی بالا غیر معمول‌تر و سرکش‌تر از افراد با هیجان‌خواهی پایین هستند، رفتار آنها در نظر دیگران ابلهانه یا احمقانه به نظر می‌رسد. در ادامه مروری

1. Farley

خواهیم داشت بر بعضی از روشهایی که انگیزه هیجان‌خواهی می‌تواند به وسیله آنها ارضا شود.

افراد هیجان‌خواه بیشتر به ورزشهایی می‌پردازند که خطرناک هستند مانند: صخره‌نوردی، چتربازی، گلایدرسواری و اسکی‌بازی. افراد با هیجان‌خواهی بالا در مقایسه با افراد با هیجان‌خواهی پایین، در یک زمان به تعداد ورزشهای بیشتری می‌پردازند و زود از یک ورزش خسته می‌شوند (رولند، فرانکن و هریسن[1]، ۱۹۸۶).

هیجان‌خواهان برای تنوع ارزش قائل هستند، برای مثال آنها دوستان زیاد با عقاید متفاوت درباره جهان دارند. افراد هیجان‌خواه دوست دارند به‌وفور و با افراد مختلف رابطه جنسی داشته باشند. سرانجام، شواهد نشان می‌دهند که افراد هیجان‌خواه به میهمانیها، به‌ویژه آنهایی که مشخصه اصلی آنها رفتارهای بی‌بندوبار است، علاقه نشان می‌دهند. آنها همچنین آمادگی پرداختن به فعالیتهای هنری را دارند. آنها در جستجوی موسیقی هستند که جدید و متفاوت باشد و از شعر و شوخی و لطیفه لذت می‌برند، نیاز خود به تجارب جدید را به روشهای گوناگون مانند سفر کردن، دوستان جدید پیدا کردن و پرداختن به فعالیتهای جدید ارضا می‌کنند. شواهد نشان می‌دهد که هیجان‌خواهان تمایل به مصرف مواد مخدر مانند ماری‌جوانا، کوکایین و الکل دارند (هوبا، نیوکامب و بنتلر[2]، ۱۹۸۱).

افراد هیجان‌خواه غیر قابل اعتماد، و پذیرای تجارب جدید هستند. آنها اگر پی ببرند که کار جالب‌تری می‌توانند انجام دهند، در این صورت تمایل به شکستن قرار قبلی دارند. آنها اجازه نمی‌دهند که تصمیمات قبلی مانع آن شوند که آنها از تجارب جدید سود نبرند. هیجان‌خواهی می‌تواند از یک سو منجر به بزهکاری و از سوی دیگر منجر به خلاقیت شود. در هر دو صورت، تمایل برای باز بودن برای انجام دادن و دیدن، تنفر داشتن از رسم و رسومات، عدم تعهد نسبت به روشهایی که دیگران فکر و عمل می‌کنند وجود دارد.

---

1. G. L. Rowland, R. E. Franken & K. Harrison
2. G. J. Huba, M. D. Newcomb & P. M. Bentler

افراد هیجان‌خواه را به خاطر خلاقیتشان که از سبک تفکر آنها نشئت می‌گیرد، می‌توان در بسیاری از زمینه‌ها در میان رهبران جامعه یافت. افراد خلاق قادر هستند نگاهی تازه به اطراف داشته باشند، به آنها از چشم‌اندازهای متفاوتی بنگرند و امکانات و راه حلهای تازه خلق کنند. آزمونهای خلاقیت نه‌تنها تعداد راه حلهایی را که افراد می‌توانند خلق کنند، بلکه منحصر به فرد بودن آنها را انعطاف‌پذیری نیز اندازه‌گیری می‌کنند. توانایی ایجاد راه حلهای جدید یا نگاه کردن به روشهای نو، به کیفیات اساسی‌تر تفکر مانند، تحمل ابهام یا غیر قابل پیش‌بینی بودن و لذت بردن از تازگی مرتبط است. افراد هیجان‌خواه تمامی این کیفیات را دارند (فارلی،۱۹۸۶).

پژوهش نشان می‌دهد که افراد هیجان‌خواه تمایل به تصمیم‌گیری در لحظه آخر دارند، تنها تعهدهای کوتاه‌مدت را می‌پذیرند، از اینکه به خاطر چیزهای جالب‌تر به تعهد خود عمل نکنند، احساس گناه نمی‌کنند. قبل از انجام عمل عواقب آن را مورد ملاحظه دقیق قرار نمی‌دهند (فرانکن، ۲۰۰۲، ص۳۴۷).

هیجان‌خواهی بالا در زندگی زناشویی زنان با هیجان‌خواهی بالا تأثیر منفی دارد (گیبسون، فرانکن و رولند[1]، ۱۹۸۹). یکی از توضیحاتی که در این باره می‌توان ارائه کرد آن است که فشاری که به زنان با هیجان‌خواهی بالا برای تعهد نسبت به داشتن نقش سنتی همسر در یک رابطه زناشویی وارد می‌شود، از فشاری که به مردان با هیجان‌خواهی بالا به عنوان شوهر در یک رابطه زناشویی وارد می‌شود، بیشتر است. درنتیجه، زنان با هیجان‌خواهی بالا در مقایسه با مردان با هیجان‌خواهی بالا از زندگی زناشویی احساس رضایت کمتری خواهند داشت.

هیجان‌خواهی و رفتارهای ضد اجتماعی به یکدیگر ربط داده شده‌اند. انگیختگی پایین ممکن است به رفتار هیجان‌خواهی بیمارگونه که ممکن است احتمال تمایلات ضد اجتماعی را افزایش دهد منجر شود. همان‌طور که هیجان‌خواهی پایین می‌تواند پیش‌بینی برای تخلفات ضد اجتماعی باشد، هیجان‌خواهی بالا می‌تواند پیش‌بینی برای پرخاشگری باشد، یعنی اینکه هیجان‌خواهی

1. K. Gibson, R. E. Franken & G. L. Rowland

می‌تواند فرد را مستعد رفتار پرخاشگرانه سازد (رینه و همکاران[1]، ۱۹۹۸).

برای نشان دادن رابطه بین هیجان‌خواهی و رفتار بزهکارانه، نه‌تنها به پدیده‌های زیست‌شناختی مانند انگیختگی بلکه به عوامل روان‌شناختی که بر ابراز این ویژگیها نیز اثر می‌گذارند، باید توجه شود. علی‌رغم وجود رابطه بین هیجان‌خواهی و رفتار ضد اجتماعی، روشن است که هیجان‌خواهی الزاماً منجر به رفتاری ضد اجتماعی نمی‌شود. هیجان‌خواهی را می‌توان در افرادی که ضد اجتماعی نیستند و ورزشها یا مشاغل خطرناک را انتخاب می‌کنند (مانند بسیاری از ورزشکاران، بوکسرها، صخره‌نوردها) دید. این فرض وجود دارد که متغیرهای اجتماعی مانند موقعیت اقتصادی ـ اجتماعی تأثیری نیرومند بر تبدیل هیجان‌خواهی بر رفتار ضد اجتماعی دارد. بر اساس این نظریه، افراد با منابع محیطی و اجتماعی فقیر به احتمال بیشتری هیجان‌خواهی خود را به طرق ضد اجتماعی ابراز می‌کنند. این نتیجه همچنین برای تکانشگری[2] نیز صادق است. پسران تکانشگر خانواده‌های فقیر بیشتر مرتکب رفتارهای بزهکارانه می‌شوند (لینام و همکاران[3]، ۲۰۰۰).

اسناد[4]

در دهه ۷۰ قلمرو روان‌شناسی اجتماعی تحت سلطه نظریه‌پردازان و پژوهشگران اسناد قرار داشت. نظریه اسناد به مطالعه ادراک فرد و ادراک محیط، تغییر نگرش، کسب دانش فردی و چیزهای بسیار دیگری مربوط می‌شد.

نظریه اسناد فرایندهای توضیح رخدادها و نتایج رفتاری و هیجانی این توضیحات را مورد بررسی قرار می‌دهد. نظریه اسناد درباره این است که چگونه مردم توضیحات علّی را ارائه می‌کنند؛ درباره اینکه چگونه آنها با سؤالاتی که با چرا شروع می‌شود پاسخ می‌گویند. نظریه مربوط می‌شود به اطلاعاتی که افراد در

---

1. A. Raine, et al.
2. impulsivity
3. D. R. Lynam, et al.
4. attribution

استنتاجهای علّی به کار می‌گیرند و نیز مربوط می‌شود به اینکه آنها با این اطلاعات برای پاسخ دادن به سؤالات علّی چه می‌کنند. نظریه در درون روان‌شناسی اجتماعی به عنوان وسیله‌ای برای پاسخگویی به سؤالات ادراک اجتماعی گسترش یافت.

هایدر و نظریه اسناد

قدیمی‌ترین فرمولبندی نظریه اسناد را می‌توان در کارهای فریتز هایدر که به عنوان پدر اسناد از او نام برده می‌شود مشاهده کرد. هایدر در کتاب *روان‌شناسی روابط بین فردی*، نخستین گام را در پاسخ به این سؤال که مردم برای درک علل رفتار خود و دیگران چه تبیینهایی به کار می‌برند برداشت. از نظر هایدر، همه ما به نوعی دانشمند هستیم و برای درک افراد پیرامون خود یعنی محیط اجتماعی خویش برانگیخته می‌شویم، رفتار دیگران را مشاهده، تحلیل و تبیین می‌کنیم. این تبیینها اسناد نامیده می‌شوند. هایدر معتقد بود اگرچه برای رویدادهای مختلف، تبیینهای فراوانی وجود دارد، اما می‌توان آنها را به دو دسته اساسی تقسیم کرد: ۱) اسناد شخصی[1] یا درونی، ۲) اسناد موقعیتی[2] یا بیرونی.

برای روشن شدن تفاوت بین اسنادهای بیرونی و درونی از مثال ساده‌ای استفاده می‌کنیم. یک مثال آشنا زمانی است که شما در امتحان میان‌ترم نمره خوبی نمی‌گیرید. شما لحظه‌ای به نتیجه ناامیدکننده‌ای که گرفته‌اید فکر می‌کنید و درمی‌یابید که چه معلم تنبلی داشته‌اید و چقدر کتابها بد و غیر قابل فهم نوشته شده‌اند و چقدر امتحان غیر منصفانه و سخت بوده است. چه چیز موجب شده است که شما نمره خوبی در امتحان نگیرید؟ رخدادهای خارج از شما، چیزهای بیرونی (اسنادهای بیرونی).

در امتحان پایان ترم از همان معلم نمره بسیار خوبی می‌گیرید. چه چیز موجب شده است که شما نمره بسیار خوبی بگیرید. خود شما. شما فرد با استعدادی هستید.

---

1. personal
2. situational

استعداد در شما مادرزادی است و خداوند آن را در شما به ودیعه گذاشته است (اسنادهای درونی).

نظریه استنباط متناظر[1]

جونز و دیویس توضیح می‌دهند که چگونه یک فرد ممکن است مقاصد و منظور دیگران (مانند، خصیصه‌های شخصی و نگرشها) را از روی رفتارشان استنباط کند. این نظریه به این مسئله که چگونه می‌توانیم خصوصیات ثابت افراد را از روی رفتارشان استنباط کنیم می‌پردازد. با توجه به اینکه مردم از خود علایمی که صفات ثابت آنها را آشکار سازد نشان نمی‌دهند، چنین استنباطی ضروری به نظر می‌رسد. نظریه استنباط متناظر پاسخی به این سؤال است که چگونه می‌توان حکم کرد که اعمال دیگران خصوصیات واقعی آنها را منعکس می‌سازد یا از عوامل دیگری ناشی می‌شود. بر اساس این نظریه، این تکلیف دشوار از طریق توجه دقیق روی انواع معینی از اعمالی که به احتمال قوی در این خصوص آگاهی‌دهنده هستند، انجام می‌پذیرد که عبارت‌اند از: الف) رفتارهایی را که به نظر می‌رسد آزادانه انتخاب شده‌اند مورد توجه قرار می‌گیرند و رفتارهایی که به گونه‌ای بر فرد تحمیل شده‌اند کنار گذاشته می‌شوند. ب) توجه بر رفتارهایی متمرکز می‌شود که آثار غیر متعارف تولید می‌کنند. ج) در تلاش برای درک افراد توجه باید بر اعمالی متمرکز شود که از مطلوبیت اجتماعی کمتری برخوردارند، از اعمالی که مطلوبیت اجتماعی کمتری دارند و به وسیله جامعه در سطح گسترده استفاده نمی‌شوند اطلاعات بیشتری می‌توان کسب کرد تا از اعمالی که به طور گسترده و در سطح وسیعی به وسیله افراد جامعه به کار گرفته می‌شوند.

نظریه تغییر همگام[2]

کلی با اضافه کردن فرضهایی درباره عواملی که در شکل‌گیری اسنادها مؤثر هستند

1. Correspondent Inference Theory
2. co-variation

(مانند ثبات[1]، تمایز[2] و همسانی[3]) نظریه هایدر را تکامل بخشید. نظریه کلی به ادراک بین‌فردی محدود نمی‌شود. نظریه وی تجربه فاعلی از اعتبار اسناد را شامل می‌شود. او این سؤال را مطرح می‌سازد که افراد چگونه اعتبار احساس خود یا دیگری را نسبت به یک شیء بنیان می‌نهند. کلی معتقد است که ادراک‌کننده‌ها سه نوع مختلف اطلاعات را در کوشش خود برای بنیان نهادن اعتبار به کار می‌بندند: ۱) اطلاعات مشابه و همسان. آیا تمام یا تعداد کمی از افراد به محرک مورد نظر مانند فرد ادراک‌کننده پاسخ می‌دهند؟ ۲) اطلاعات متمایز. آیا فرد ادراک کننده به محرکهای دیگر نیز به گونه مشابهی پاسخ می‌دهد؟ ۳) ثبات در اطلاعات. آیا فرد ادراک‌کننده همیشه به یک محرک پاسخ مشابهی می‌دهد؟

نظریه واینر

واینر مدلی نظری ارائه می‌دهد که بر هیجانهای همراه با اسنادهای پیشرفت تأکید دارد. بر اساس این نظریه، افراد به ارزیابی اینکه در فعالیتهای خاص موفق شده‌اند یا شکست خورده‌اند می‌پردازند و این امر به پیدایش هیجانهای مثبت یا منفی در آنها می‌انجامد. افراد از سه اصل کلی برای نسبت دادن دلیلهای موفقیت یا شکست خود استفاده می‌کنند.

۱. منبع کنترل: آیا علت درونی است یا بیرونی؟ منبع کنترل بر دو نوع است: منبع کنترل درونی و منبع کنترل بیرونی.

۲. پایداری: آیا علت رویداد پایدار است یا ناپایدار؟

۳. توانایی کنترل: آیا فرد توانمندی برای کنترل رویداد را دارد یا رویداد از کنترل فرد خارج است؟

در این مدل فرد پس از پی بردن به اینکه در آزمونی شکست خورده است دچار هیجانهای منفی می‌شود. سپس در پی علت شکست خود برمی‌آید؛ علت

---

1. consistency
2. distinctiveness
3. consensus

شکست یا درونی بوده یا بیرونی. او پس از تفکر پیرامون شکست خود درمی‌یابد آن گونه که لازم بوده خود را برای آزمون آماده نکرده است. او با خود فکر می‌کند که اگر تلاش بیشتری به کار گیرد در نوبت بعد قبول خواهد شد و لذا از نظر وی این رویداد ناپایدار است. درنهایت نتیجه می‌گیرد که چون با مطالعه و تلاش بیشتر در نوبت بعد موفق خواهد شد پس او بر این رویداد کنترل دارد.

رابطه بین اسناد، جنسیت، ویژگیهای شخصیتی و خلق‌وخو

بنا به یکی از اولین الگوهای اسنادی زنان از اسناد بیرونی برای موقعیتهای شکست و پیروزی استفاده می‌کنند زیرا در آنها میزان ترس از موفقیت و شکست بالاتر از میزان آن در مردان است (فدر[1]، ۱۹۶۹).

پژوهشهای بعدی نشانگر رابطه بین تفاوت دو جنس در اسناددهی و فرایندها و خطاهای ادراکی بود. به عنوان مثال دوئک و لیچ[2] (۱۹۸۰) پیشنهاد کردند که در موقعیتهای موفقیت، مردان نسبت به زنان بیشتر از اسنادهای درونی استفاده می‌کنند.

نتایج به دست آمده در مورد اسناد در ارتباط با جنسیت غالباً متأثر از سوگیریهای جنسی است و نتایج به دست آمده با قالبهای فکری مربوط به نقش جنسی همخوانی نشان می‌دهند. مردم از مردان انتظار دارند که در بسیاری از کارها بهتر از زنها باشند و قابلیت بیشتری از خود نشان دهند، مثلاً در ریاضیات از زنان بهتر باشند. اما از زنان انتظار می‌رود در برخی کارها که کارهای زنانه نامیده شده‌اند از مردان بهتر باشند، مانند آشپزی و بچه‌داری. اگر زنان در تکالیفی که انتظار می‌رود مردان در آنها بهتر باشند مانند تکالیف ریاضیات و تجسم فضایی عملکرد بهتری از مردان داشته باشند آن را به شانس و امثال آن نسبت می‌دهند و بعضاً آن را بی‌اهمیت جلوه می‌دهند. تصور کنید اگر اینشتین یک زن بود چه می‌شد و بر سر او و نظریه‌اش چه می‌آمد.

---

1. N. T. Feather
2. C. S. Dweck & B. G. Licht

در سالهای اوج شکوفایی پژوهش در قلمرو اسناد برخی از پژوهشگران تفاوت بین دو جنس در اسناددهی را متأثر از عوامل دیگری جز جنسیت می‌دانستند. مک‌هوف، فریز و هانوسا[1] (۱۹۸۲) در مروری که بر تأثیر احتمالی متغیرهای موقعیتی بر اسناد زنان و مردان انجام دادند به این نتیجه رسیدند که پایه نظری منطقی برای تعامل بین موقعیت و جنسیت وجود ندارد. به عقیده آنها تکالیفی که در پژوهشهایی که به منظور مطالعه نحوه اسناددهی دو جنس مورد استفاده قرار می‌گیرند اگرچه یکسان هستند اما درواقع با توجه به باورهای فردی و فرهنگی نسبت به تناسب جنسی تکلیف می‌توانند کاملاً متفاوت باشند. تکالیف همچنین می‌توانند از نظر ارزش انجام و به پایان رساندن برای دو جنس متفاوت باشند.

پژوهشها همچنین نشانگر رابطه بین نحوه اسناددهی و ویژگیهای شخصیتی هستند. فرن‌هام، هیلارد و بروین[2] (۱۹۸۵) رابطه بین تیپهای شخصیتی B ، A و اسنادهای مسئولیت را مورد بررسی قرار دادند. در پژوهش آنها شش موقعیت قابل کنترل و شش موقعیت غیر قابل کنترل وجود داشت. از ۶۰ مرد و ۱۰۸ زن در پژوهش استفاده شد. انتظار می‌رفت که در واکنش این دو گروه نسبت به موقعیتهای قابل کنترل و غیر قابل کنترل تفاوت داشته باشد. نتایج به دست آمده از فرضیه پژوهش حمایت کرد. بین دو گروه در واکنش نسبت به موقعیتهای غیر قابل کنترل تفاوت وجود داشت. افراد تیپ A مسئولیت اخلاقی بیشتر و نیز خشم بیشتری نسبت به خود را گزارش نمودند.

پژوهشهای انجام شده روی افراد خجالتی نشان می‌دهد که افراد خجالتی در مقایسه با افرادی که خجالتی نیستند از خود سرزنش بیشتری می‌کنند و علت عدم موفقیت در موقعیتهای اجتماعی را به خود نسبت می‌دهند. افراد خجالتی شکست را به خود نسبت می‌دهند و موفقیت را به عوامل غیر قابل کنترل بیرونی نسبت می‌دهند (آرکین، اپلمن و برگر[3]، ۱۹۸۰).

1. M. McHugh, I. Frieze & B. Hanusa
2. A. Furnham, A. B. Hillard & C. R. Brewin
3. R. M. Arkin, A. J. Appelman & J. M. Burger

پژوهش همچنین نشان می‌دهد که افراد خجالتی پسخوراندهای منفی را بهتر از پسخوراندهای مثبت به خاطر می‌آورند (اوبنیون و آرکوویتز[1]، ۱۹۷۷). اینگرام[2] (۱۹۹۰) معتقد است که حالات عاطفی منفی در افراد خجالتی موجب می‌شود که توجه آنها به درون معطوف شود و به این ترتیب احتمال اینکه مسئولیت رخدادها را به خود نسبت دهند در آنها افزایش می‌یابد.

حرمت خود

تعاریف حرمت خود

حرمت خود به معنای قضاوت شخصی از ارزشمندی خود است و به نگرش فرد از خود دلالت می‌کند. افراد با بررسی نحوه کنار آمدن با استانداردها و ارزشهای مورد نظر خود و مقایسه چگونگی عملکرد خود با دیگران به این قضاوت دست می‌یابند. حرمت خود چگونگی احساس فرد درباره خود است و بر همه افکار، ادراکات، هیجانات، آرزوها، ارزشها و اهداف وی نفوذ دارد و کلید رفتار اوست. مفهوم حرمت خود با خودپنداره متفاوت است، خودپنداره مجموعه‌ای از عقاید فرد درباره خود است که بیشتر توصیفی است نه ارزشیابانه، در حالی که حرمت خود ارزشی است که فرد برای اطلاعات مربوط به خودپنداره‌اش قائل است. بنابراین، حرمت خودارزشیابی عاطفی نسبت به خود بر مبنای ویژگیهای مثبت یا منفی است اما خودپنداره بخش شناختی خود است. حرمت خود در طی دوران تحول کودک و تعامل وی با افرادی که برایش مهم و با اهمیت هستند به‌تدریج رشد و گسترش می‌یابد. رشد و تحول حرمت خود به میزان رفتارهای احترام‌آمیز از سوی افراد مهم و معنی‌دار در زندگی کودک و نیز تاریخچه موفقیتهای وی قرار می‌گیرد. حرمت خود کودکان به مقدار زیاد به مقایسه‌های اجتماعی، نظیر قضاوتهایی که آنها در مورد ویژگیها و عملکردهای خود در مقایسه با دیگران در تعاملات اجتماعی به

---

1. K. O'Banion & H. Arkowitz
2. R. E. Ingram

عمل می‌آورند بستگی دارد (چیو[1]، ۱۹۹۰).

هنگامی که حرمت خود شکل گرفت دربرابر تغییرات مقاومت می‌کند به طوری که از ویژگیهای جاودانی شدن حرمت خود پایین صحبت می‌شود، به این معنا که افراد با حرمت خود پایین به رفتارهایی دست می‌زنند که حرمت خود پایین را در آنها دایمی و جاودانه می‌سازد. آنها در برابر هر گونه ارزشیابی از خود مقاومت می‌کنند، یعنی نه‌فقط در برابر ارزیابیهای منفی بلکه حتی از ارزیابیهای مثبت در مورد خود اجتناب نموده و درنتیجه از اطلاعات بسیاری که برای تشکیل یک خود متمایز یافته قوی به آن نیازمندند محروم می‌شوند (فرانکن، ۲۰۰۲، ص۳۷۴).

حرمت خود هسته مرکزی ساختارهای روان‌شناختی فرد است که وی را در برابر اضطراب محافظت نموده و آسایش خاطر وی را فراهم می‌آورد. حرمت خود سپر محافظ در مقابله با فشارهای روانی است که از فرد در مقابل وقایع فشارآور منفی زندگی حمایت می‌کند. فردی که از احساس خودارزشمندی بالایی برخوردار است به‌راحتی قادر است با تهدیدها و وقایع فشارآور بیرونی و از هم پاشیدگی سازمان روانی، بدون تجربه برانگیختگی منفی، مواجه شود (کلیور و ساندلر[2]، ۱۹۹۲).

بی‌تردید حرمت خود بالا در رفتار و پویایی درونی فرد اهمیت بسیار زیادی دارد و بسیاری از صاحب‌نظران برخورداری از حرمت خود بالا را به عنوان عاملی اساسی در سازگاری عاطفی ـ اجتماعی فرد به شمار می‌آورند. افراد با حرمت خود بالا نسبت به افراد با حرمت خود پایین از لحاظ شیوه تفکر، احساس و شاید از همه مهم‌تر رفتار کردن متفاوت هستند. از نظر کوپر اسمیت افراد با حرمت خود بالا مجموعه اهداف بالاتری انتخاب می‌کنند، کمتر از اضطراب رنج می‌برند، استرس کمتر همراه با نشانه‌های روان‌تنی کمتری تجربه می‌کنند، نسبت به شکست و انتقاد کمتر حساس هستند، احساس کنترل بیشتری در زندگی دارند و کمتر از احساس درماندگی رنج می‌برند، به جستجو و درگیر شدن با مسائل اطرافشان تمایل بیشتری

---

1. L. H. Chiu
2. W. Kliewer & I. N. Sandler

نشان می‌دهند، به ادراکها و قضاوتهای خود اطمینان دارند و کمتر تحت تأثیر محیط و نظرهای دیگران قرار می‌گیرند (فرانکن، ۲۰۰۲، ص ۳۷۷).

تمامی افراد، چه آنهایی که حرمت خود پایین دارند و چه آنهایی که حرمت خود آنها بالا است، در مواجهه با شکست دچار خودتردیدی می‌شوند و درنتیجه از تلاش خود به مقدار قابل توجهی می‌کاهند. افراد با حرمت خود پایین در مقابل شکست دست از تلاش برمی‌دارند، در صورتی که افراد با حرمت خود بالا به حال اول خود برمی‌گردند، درست مثل اینکه هیچ اتفاقی رخ نداده است.

چرا این‌چنین است؟ به نظر می‌رسد که به دنبال شکست افراد با حرمت خود بالا خودتردیدی را تجربه می‌کنند و انتظارات خود را حداقل به طور موقت کاهش می‌دهند. به‌ویژه، این افراد به جای اینکه خود را با افرادی که عملکرد بالایی دارند مقایسه کنند خود را با آنهایی که عملکرد پایینی دارند مقایسه می‌کنند. درنتیجه، آنها احساس بسیار بهتری نسبت به خود پیدا می‌کنند. به جای اینکه خود را در پایین فهرست افراد با عملکرد بالا ببینند، خود را در بالای فهرست افراد با عملکرد پایین می‌بینند. به طور خلاصه، آنها خود را برنده می‌بینند؛ آنها برای آنچه تاکنون به دست آورده‌اند احساس غرور می‌کنند.

افراد با حرمت خود پایین معمولاً این‌چنین عمل نمی‌کنند. آنها خودشان را با افراد با عملکرد بالا مقایسه می‌کنند و به این نتیجه می‌رسند که چیز زیادی کسب نکرده‌اند. درنتیجه، آنها نمی‌توانند به خاطر آنچه قبلاً انجام نداده‌اند احساس غرور کنند و لذا، شروع می‌کنند به اینکه خود را بازنده ببینند (گیبونس و مک‌کوی[1]، ۱۹۹۱).

پژوهش نشان می‌دهد که بعد از یک شکست، افراد با حرمت خود بالا نهایتاً افراد با حرمت خود بالا را برای مقایسه انتخاب می‌کنند، زیرا افراد با عملکرد بالا در آنها انگیزه گسترش مهارتها را به وجود می‌آورند. توجه داشته باشید که بعضی از مردم هرگز گروه با عملکرد بالا را به عنوان استاندارد مقایسه خود انتخاب نمی‌کنند. برای افراد با حرمت خود پایین انتخاب افراد با عملکرد بالا ویرانگر خواهد بود.

1. F. X. Gibbons & S. B. McCoy

برای ایجاد حرمت خود بالا افراد نیاز به محیطی دارند که در آن احتمال موفقیت بسیار بیشتر از احتمال شکست است. حرمت خود را می‌توان از طریق تقویت مثبت بهبود بخشید. پژوهش روی حرمت خود بالا نشان می‌دهد که آن ناشی از یک جهت‌گیری تسلط‌گرایانه است. افراد با حرمت خود بالا تمایل به انتخاب تکالیف مشکل دارند (فرانکن و پرپیچ[1]، ۱۹۹۶).

حرمت خود و موقعیت اقتصادی ـ اجتماعی

موقعیت اقتصادی ـ اجتماعی افراد بر حرمت خود آنها اثر می‌گذارد. یکی از معروف‌ترین پژوهشها که به بررسی رابطه بین حرمت خود و موقعیت اقتصادی ـ اجتماعی اختصاص دارد پژوهشی است که به وسیله روزنبرگ و پیرلین[2] (۱۹۷۸) انجام گرفته است. نتایج پژوهش نشان‌دهنده نقش بارز سن در رابطه بین حرمت خود و موقعیت اقتصادی ـ اجتماعی بود. بین طبقه اجتماعی والدین و حرمت خود کودکان جوان‌تر رابطه‌ای وجود نداشت، رابطه ضعیفی بین طبقه اجتماعی والدین و حرمت خود نوجوانان وجود داشت و رابطه بین حرمت خود بزرگسالان و موقعیت اقتصادی ـ اجتماعی خودشان متوسط بود.

با توجه به اینکه اهمیت طبقه اجتماعی برای کودکان و بزرگسالان متفاوت است و چون طبقه اجتماعی کودکان به طبقه اجتماعی بزرگسالان نسبت داده می‌شود و طبقه اجتماعی افراد بزرگسال به خود آنها تعلق دارد، روزنبرگ و پرلین پیشنهاد کردند که مقدار احساس نابرابری مستتر در معنی طبقه اجتماعی برای کودکان و افراد بزرگسال یکسان نیست.

با استفاده از اندازه‌گیریهای سنتی و غیر سنتی طبقه اجتماعی (شامل وضعیت بی‌کاری پدر و وضعیت همسایگان بی‌کار، موقعیت رفاهی خانواده) ویلت‌فانگ و اسکاربکز[3] (۱۹۹۰، ص ۱۸۰) دریافتند که تحصیلات با حرمت خود نوجوانان رابطه معنی‌دار دارد. آنها همچنین دریافتند که متغیرهای پیشرفت نوجوانان (نمرات درسی،

---

1. R. E. Franken & W. Prpich
2. M. Rosenberg & L. l. Pearlin,
3. G. L. Wiltfang, & M. Scarbecz

رهبری گروه، گزارش بسیاری از دوستان نزدیک) در مقایسه با متغیرهای موقعیت اجتماعی والدین، نقش بسیار مهم‌تری در حرمت خود نوجوانان دارد.

حرمت خود، جنس، نژاد و فرهنگ

جنس، نژاد و فرهنگ می‌تواند بر حرمت خود اثر بگذارد و افراد با توجه به این عوامل از یکدیگر متمایز شوند. در پژوهشهای بسیاری رابطه بین نژاد و حرمت خود مورد مطالعه قرار گرفته است. مانند آنچه در مورد رابطه بین حرمت خود و موقعیت اجتماعی ـ اقتصادی گفته می‌شد مبنی بر اینکه حرمت خود در افراد متعلق به طبقه اقتصادی ـ اجتماعی بالا، بالاتر است در این مورد نیز این عقیده عمومی وجود دارد که حرمت خود رنگین‌پوستان از حرمت خود سفیدپوستان کمتر است.

نتایج پژوهشهایی که روی دو نژاد سیاه و سفید به دست آمده و بعضاً نشانگر بالاتر بودن حرمت خود سیاهپوستان است به وسیلهٔ برخی از پژوهشگران مورد سؤال قرار گرفته و بر آنها انتقادهایی وارد شده است. نوبلس و گودارد[1] در این رابطه در تحقیقات خویش بدین حقیقت دست یافتند که بسیاری از روان‌شناسان غربی و همتایان شرقی آنها بر این اعتقاد هستند که تمامی نظریات و مفاهیم روان‌شناختی می‌توانند در مورد همه صادق باشند. نوبل و گودار پس از بررسیهای خود به این نتیجه رسیدند که بسیاری از روشهای پیشنهادی دانشمندان غربی با فرهنگ، طرز تفکر و موقعیتهای مردم دیگر کشورها، مانند کشورهای افریقایی، مناسبت ندارد، زیرا مبنای بسیاری از این روشها بر اساس دیدگاه «سفید برتر از سیاه است». نوبل و گودارد به عنوان مثال چنین بیان می‌کنند که خودپنداره در بین جوامع افریقایی به این معنا است که: «من هستم، زیرا ما هستیم، و ما هستیم، زیرا من هستم». بدین معنی که هستی هر فرد به هستی دیگران وابسته است. در صورتی که در جوامع امریکایی استقلال عمده‌ترین جنبه خودپنداره را تشکیل می‌دهد. آنها معتقد هستند که در بسیاری از پژوهشها به نقش تفاوتهای فردی توجه کافی مبذول نمی‌شود، و باید به

1. Nobles & Goddard

این مسئله که همه نظریات و مفاهیم روان‌شناختی از نوع غربی آن نمی‌تواند در مورد همه افراد و در همه موقعیتها صادق باشد، توجه خاص شود (باینارد و گریسون،[1] ۱۹۹۶، ص ۱۷۵ـ ۱۸۶).

در پژوهشی دوکز و مارتینز[2] (۱۹۹۴) به مطالعه تأثیر جنسیت و نژاد روی حرمت خود در ۱۸۶۱۲ نفر از نژادهای مختلف و فرهنگهای مختلف پرداختند. پسران سیاهپوست بالاترین نمره حرمت خود را در حرمت خود کلی داشتند. زنان آسیایی و بومی امریکایی پایین‌ترین نمره را در حرمت خود کلی و حرمت خود گروهی داشتند. به طور کلی زنان (بجز زنان سیاهپوست) پایین‌ترین نمره حرمت خود را در مقایسه با مردان داشتند.

خلاصه فصل

درونگرایی و برونگرایی از جمله ویژگیهای شخصیتی هستند که می‌توانند موجب تفاوت افراد در خلق و خو شوند. غالب روان‌شناسان شخصیت بر توارثی بودن درونگرایی ـ برونگرایی تأکید دارند. آیزنک تفاوتهای ژنتیکی در درونگرایی و برونگرایی را به تفاوتهای فیزیولوژیکی در دستگاه فعال‌ساز صعودی ساخت شبکیه‌ای نسبت می‌دهد. عدم حساسیت به سطح کم تحریک و واکنش‌پذیری به سطح زیاد تحریک، ویژگی برونگرایی است. حساسیت و واکنش‌پذیری به سطح کم تحریک و عدم تحمل سطح زیاد تحریک، ویژگی درونگرایی است. هیجان‌خواهی ویژگی‌ای است که می‌تواند با نیاز به احساسهای متفاوت، تازه و پیچیده و نیز تجارب متفاوت، و اشتیاق برای پذیرش خطرات جسمی و اجتماعی این تجارب، تعریف شود. هیجان‌خواهی با سطح منوآمین‌اکسیداز (MAO) رابطه منفی دارد. بدین معنی که سطوح منوآمین‌اکسیداز در افرادی که هیجان‌خواهی پایین دارند بالا و در افرادی که هیجان‌خواهی بالا دارند، پایین است. هیجان‌خواهی با

---

1. P. Baynard & A. Grayson
2. R. Dukes & R. Martinez

سطح تستوسترون نیز رابطه دارد. این یافته منجر به اعتقاد به ارثی بودن هیجان‌خواهی شده است. انگیزه هیجان‌خواهی می‌تواند به صورتهای گوناگون در قالب رفتارهایی چون ورزشهای خطرناک یا حتی هنر ابراز شود. در گروه دوستان بزهکار، انگیزه هیجان‌خواهی می‌تواند در قالب رفتارهایی چون مصرف مواد مخدر و قانون‌شکنی بروز کند. اسناد تبیینهای ما برای درک علل رفتار خود و دیگران است. بین اسناد، جنسیت، ویژگیهای شخصیتی و خلق و خو رابطه وجود دارد. حرمت خود به معنای قضاوت شخصی از ارزشمندی خود است و به نگرش فرد از خود دلالت می‌کند. افراد را بر حسب میزان حرمت خود می‌توان به افراد با حرمت خود بالا، حرمت خود متوسط و حرمت خود پایین تقسیم کرد. حرمت خود می‌تواند پایدار یا ناپایدار باشد. وضعیت اقتصادی ـ اجتماعی، جنس، نژاد و فرهنگ می‌تواند بر حرمت خود اثر بگذارد و افراد با توجه به این عوامل از یکدیگر متمایز شوند.

فصل هفتم

انگیزش و هیجان

انگیختگی فعال‌سازی مغز و بدن است. هنگامی که انگیخته هستیم، بدن و مغز ما در حالت آمادگی هستند، به گونه‌ای که آمادگی پرداختن به رفتارهای انطباقی را داریم. فعالیتهای الکتریکی مغز افزایش می‌یابد، ضربان قلب سریع‌تر می‌شود، خون به مغز و ماهیچه‌ها فرستاده می‌شود. برای آماده‌سازی پاسخهای سریع و مناسب، انقباض عضلانی افزایش می‌یابد. به فعال‌سازی مغز و بدن می‌توان به عنوان یک موقعیت تولید انرژی نگریست. هنگامی که انگیخته هستیم، مغز و بدن آماده استفاده از مواد شیمیایی ذخیره شده در بخشهای مختلف بدن (که فرایند پردازش اطلاعات، برنامه‌ریزی و مصرف انرژی فیزیکی را تسهیل می‌کند) هستند. دو سیستم اولیه انگیختگی وجود دارد: سیستم انگیختگی قشری[1] و سیستم عصبی خودمختار[2]. سیستم فعال‌کننده شبکیه‌ای به مقدار زیاد مسئول انگیختگی قشری است. سیستم خودمختار موجب انگیختگی بدن می‌شود.

انگیختگی قشری و خودمختار غالباً به طور مستقل عمل می‌کنند. این منطقی به نظر می‌رسد که موقعیتهایی وجود داشته باشد که در آنها از نظر قشری و نه به صورت خودکار انگیخته باشیم؛ برای مثال، هنگامی که مشغول فعالیتهای هوشمندانه

---

1. cortical arousal system
2. autonomic nervous system

هستیم. در مواقع دیگر، باید به طور خودکار و نه به صورت قشری انگیخته باشیم؛ برای مثال، در خلال یک فعالیت معمولی روزانه که مستلزم فعالیت جسمی است. سرانجام، موقعیتهایی وجود دارند که باید هم به صورت قشری و هم به صورت خودکار انگیخته باشیم؛ برای مثال، در خلال یک فعالیت ورزشی، در جنگ، یا در خلال اجرای موسیقی یا تئاتر. این سیستمها تنها مواقعی فعال می‌شوند که برای ذخیره انرژی و کاهش فرسایش بدن مورد نیاز باشند (فرانکن، ۲۰۰۲).

انگیختگی، توجه و تفاوتهای فردی

سطح تحریکی که مردم ترجیح می‌دهند به اهداف آنها بستگی دارد. برخی مواقع مردم به جای ترجیح سطح متوسطی از انگیختگی، سطح بالایی از انگیختگی و برخی مواقع به جای آن سطح پایینی از انگیختگی را ترجیح می‌دهند. این بدین معنی است که در برخی موارد مردم دوست دارند که انگیختگی زیادی تجربه کنند و در برخی دیگر از مواقع آنها دوست ندارند که انگیختگی زیادی را تجربه کنند. بر این اساس، مردم تمایل دارند بین این دو موقعیت جلو و عقب بروند. با این وجود، بعضی از مردم تمایل دارند که از ابتدا در موقعیتی با انگیختگی بالا باشند، و بعضی دیگر از مردم تمایل دارند از ابتدا در موقعیت با انگیختگی پایین باشند (آپتر[1]، ۱۹۸۲).

آپتر معتقد است که مردم بین دو نوع هدف انگیزشی حرکت می‌کنند. در زمانهای خاص، مردم با نیاز به پیشرفت انگیخته می‌شوند؛ آنها بر آنچه که اهداف غایی نامیده می‌شود متمرکز می‌شوند، فعالیتهایشان را برنامه‌ریزی می‌کنند و برای کسب رضایت خاطری که از رسیدن به هدف غایی حاصل می‌شود سعی در کامل کردن این فعالیتها می‌نمایند. رفتار آنها با لیاقت و شایستگی مشخص می‌شود تا با لذت. در این موقعیت، آنها افرادی جدی و مآل‌اندیش هستند و فعالیتها را با برنامه‌ریزی پیش می‌برند. در دیگر مواقع، همین افراد با میل برای تجربهٔ لذت آنی انگیخته می‌شوند و بر اهداف کوتاه‌مدت متمرکز می‌شوند. آنها ترجیح می‌دهند

1. M. J. Apter

فعالیتها را تا کسب سطوح بالایی از لذت ادامه دهند.

اصل مطلب در این نظریه آن است که چون فرد بین اهداف کوتاه‌مدت و اهداف بلندمدت حرکت می‌کند، عاطفه مرتبط با انگیختگی به ناگهان تغییر می‌کند. به بیان دیگر، رضایت از انگیختگی بالا یا پایین حاصل نمی‌شود، بلکه از سطح انگیختگی متناسب با اهداف کنونی حاصل می‌شود. هنگامی که در موقعیت پیشرفت قرار بگیریم، سطح پایینی از انگیختگی می‌تواند لذت‌بخش باشد؛ ما احتمالاً آن را آرام‌بخش خواهیم یافت. وقتی که در موقعیت لذت‌جویی قرار داریم، ما همان سطح از انگیختگی را ملال‌آور می‌دانیم. به همین صورت، انگیختگی بالا می‌تواند در موقعیت پیشرفت بسیار ناخوشایند باشد و در موقعیت لذت‌جویی بسیار لذت‌بخش. به نظر می‌رسد که انگیختگی بالا یا پایین در طولانی‌مدت بیزاری‌آور هستند. چون انگیختگی بالا و عاطفه منفی از ویژگیهای افراد مضطرب است، این به خودی خود به این معنی نیست که انگیختگی منبع عاطفه منفی یا عملکرد ضعیف است. شواهد نشان می‌دهد که عاطفه منفی که افراد مضطرب تجربه می‌کنند به دلیل نگرش منفی آنها نسبت به جهان است (فرانکن، ۲۰۰۲، ص۱۲۱ـ۱۲۲).

بنا به عقیده ایستربروک[1] (۱۹۵۹) در سطوح پایین انگیختگی، توجه ما گسترده است و به چیزهای زیادی توجه می‌کنیم و اطلاعات زیادی را پردازش می‌کنیم. در سطوح بالای انگیختگی ـ فراتر از سطح بهینه ـ توجه ما محدود و انحصاری می‌شود و تمام چیزها بجز محرکهایی را که به بقای ما مربوط می‌شوند نادیده می‌گیریم. به عبارت دیگر، در انگیختگی بالا، از توجه انتخابی استفاده می‌کنیم. بر اساس نظر ایستربروک، انگیختگی، توجه و پردازش اطلاعات را تحت تأثیر قرار می‌دهد. بعضی چیزها را وقتی که انگیختگی در ما پایین است و چیزهای دیگر را وقتی که انگیختگی در ما بالا است بهتر ادراک می‌کنیم.

محیط بسیار پیچیده است و انسانها ظرفیت محدودی برای آگاه بودن از آنچه در اطراف آنها رخ می‌دهد و همچنین برای پردازش این رخدادها دارند. برای مقابله

---

1. J. A. Easterbrook

با این ظرفیت محدود، انسانها پیوسته در توجه خود تغییر به وجود می‌آورند؛ نه‌تنها در جهت گیرندگان خود (چشمها و گوشها)، بلکه در تصویر درونی که با آن اطلاعات وارده را آزمون می‌کنند. زمانی که باید توجه‌مان را به بعضی تکالیف خاص معطوف کنیم، توانایی ما در پردازش اطلاعات مربوط به محیط از آن هم محدودتر می‌شود. فرض کنید که سعی در یافتن راه خود به محل خاصی در یک شهر غریب داشته باشیم. چون در جاده باید برای شناسایی روی نقاط کلیدی متمرکز شویم، این امکان وجود دارد که بسیاری از چیزهای دیگر را که بر سر راهمان قرار دارند پردازش نکنیم؛ ساختمانها و مردمی که از کنار آنها عبور می‌کنیم.

ایستربروک همچنین معتقد بود که انگیختگی بالا همچنین می‌تواند منجر به تجدید سازمان توجه شود، هنگامی که انگیختگی بسیار بالاست، توجه ما به مکان و شناسایی چیزهایی که بقای ما را به مخاطره می‌اندازند، معطوف می‌شود.

ایستربروک به روشنی نشان نمی‌دهد که چه وقت توجه محدود و چه وقت تجدید سازمان می‌شود. بارلو[1] (۱۹۸۸) و دیگران معتقدند که با افزایش انگیختگی، توجه ابتدا محدودتر می‌شود و سرانجام تجدید سازمان می‌شود. از نظر بارلو این احتمال وجود دارد که انگیختگی و محدود شدن توجه به طور مشترک تقویت شوند. محدود شدن توجه غالباً موجب افزایش انگیختگی می‌شود که به نوبه خود موجب محدودتر شدن توجه می‌گردد. هر چه مردم بر علایم تهدید بیشتر متمرکز می‌شوند، بیشتر انگیخته می‌شوند، و این انگیختگی بیشتر، تمایل آنها به تمرکز بیشتر بر این علایم را افزایش می‌دهد (فرانکن، ۲۰۰۲، ص۱۲۲ـ۱۲۳).

شواهد کمابیش نشان می‌دهند که اگر مردم بخواهند بهترین عملکرد را داشته باشند، به صلاح آنهاست که تمرکز توجهشان را تنها بر تکلیف معطوف کنند. رقابتهای بین فردی می‌تواند منجر به تجدید سازمان توجه شود. شواهدی وجود دارد که نشان می‌دهند هنگامی که مردم مهارت بسیار بالایی دارند، رقابت می‌تواند آنها را تشویق و ترغیب کند که سعی و تلاش بیشتری بکنند

1. D. H. Barlow

(فرانکن و براون[1]، ۱۹۹۵). به احتمال زیاد، آنچه اهمیت دارد انگیختگی است و نه رقابت بین فردی، اگر رقابت تنها به انگیختگی منجر شود، می‌تواند با محدود کردن دامنه توجه عملکرد را تسهیل کند؛ اما، اگر رقابت توجه را منحرف سازد یا موجب تجدید سازمان آن شود، می‌تواند عملکرد را تضعیف کند؛ چیزی که غالباً روی می‌دهد.

افراد مختلف تحمل سطوح مختلف انگیختگی را دارند؛ سطح بهینه برای یک نفر می‌تواند برای دیگری بسیار زیاد باشد و برای دیگری آن‌قدر پایین باشد که در وی احساس محروم بودن از انگیختگی را به وجود آورد؛ شاید افرادی که مقدار انگیختگی بیشتری را می‌توانند تحمل کنند کسانی هستند که در جستجوی تهدیدهای جدی‌اند که می‌توانند زندگی آنها را به مخاطره بیندازند.

زاکرمن (۱۹۷۸) پرسشنامه شخصیتی را در اختیار ۱۰۰۰۰ نفر گذاشت و بر اساس نتایج به دست آمده آنها را به دو دسته تقسیم کرد: «فزاینده‌ها»[2]، که با افزایش در مقدار محرک بر فعالیت مغز آنها افزوده می‌شد و «کاهنده‌ها»[3] که مغزشان نوعی بازداری نشان می‌دهد و با افزایش محرک از فعالیت مغز آنها کاسته می‌شد.

بنا به عقیده آیزنک درونگراها از نظر مغزی بیشتر از برونگراها برانگیخته می‌شوند. لذا، درونگراها در سطح نسبتاً کم به سطح بهینه تحریک می‌رسند و از تحریک شدید دوری می‌کنند. برونگراها در سطح نسبتاً زیاد به سطح بهینه انگیختگی می‌رسند، و بنابراین، به اشکال نیرومندتر تحریک نزدیک می‌شوند و از آن لذت می‌برند. در مقابل درونگراها با سطح نسبتاً کم تحریک بیرونی به سطح بهینه انگیختگی می‌رسند، میانگراها با سطح متوسط تحریک بیرونی به سطح بهینه انگیختگی می‌رسند، و برونگراها با سطح زیاد تحریک بیرونی به سطح بهینه تحریک می‌رسند.

امتحانات غالباً به عنوان یک تهدید ادراک می‌شوند و این ادراک سطح بالایی از انگیختگی را تولید می‌کند. اگر انگیختگی طولانی شود ـ برای مثال، وقتی

1. R. E. Franken & D. J. Brown
2. augmenters
3. reducrers

که دانش‌آموزان مجبور به گذراندن چند امتحان پشت سر هم باشند ـ امکان دارد منجر به استرس شود. سطح بالای انگیختگی مرتبط با امتحانات به کاهش در عملکرد می‌انجامد. توجه داشته باشید که تمامی افراد به امتحانات به عنوان تهدید پاسخ نمی‌دهند؛ برای بعضی از افراد پاسخ دادن به امتحاناتی که سطح بالایی از انگیختگی را موجب می‌شوند چالش‌انگیز است.

انگیزه جنسی و جنس

درحالی که روان‌شناسان تکاملی فقط به اصول کلی رفتار علاقه‌مندند، نظریه‌پردازان انگیزش به شیوه‌ای که افراد عمل می‌کنند، علاقه نشان می‌دهند؛ برای مثال، روان‌شناسان تکاملی استدلال می‌کنند که انگیزش اصلی رفتار جنسی بر تمایل زیستی مبتنی است و می‌خواهد تضمین کند که ژنهای ما در نسلهای بعد باقی خواهند ماند. لذت آنی یا پاداشی که از رفتار جنسی به دست می‌آوریم، فقط سازوکاری است که در خدمت این هدف است. از نظر آنها برای تضمین اینکه ژنهای ما در نسلهای آینده باقی بمانند، بهترین خط مشی برای نرها آن است که تا آنجا که ممکن است با ماده‌های متعددی رابطه برقرار کنند تا بتوانند کودکان متعددی را تولید کنند؛ اگر بعضی مردند، بقیه زنده خواهند ماند. خط مشی ماده‌ها کاملاً متفاوت است. از آنجا که جنین باید مدت مشخصی در رحم مادر خود باشد، توانایی ماده‌ها در تولید تعداد زیادی کودک محدود است. به جای کمیت، ماده‌ها به دنبال کیفیت هستند. ماده‌ها به دنبال جفتهایی هستند که بتواند کیفیتهایی مثل قدرت و هوش را که موجب بقای نسلهای بعد می‌شود فراهم سازند.

شاید یکی از نیرومندترین تفاوتهایی که بین زنان و مردان وجود دارد مربوط به معنایی است که آنها به رابطه جنسی پیوند می‌دهند. درحالی که زنان تمایل دارند رابطه جنسی را به احساس عاطفی و نزدیکی ربط دهند، مردان رابطه جنسی را به عنوان یک پیشرفت، ماجراجویی، ابراز کنترل و قدرت یا فقط لذت جسمی، ادراک می‌کنند. این مطلب با این یافته که مردان در مقایسه با زنان ارتباط عاشقانه کمتری با

نخستین شریک جنسی خود دارند، همخوانی دارد. زنان تمایل دارند برای رابطه جنسی ارزش قائل شوند زیرا این رابطه به زنان حس مشارکت عاطفی و همبستگی می‌دهد. در مقابل مردان تمایل دارند رابطه جنسی را از سایر جنبه‌های رابطه جدا کنند؛ برای مثال، آنها بیشتر تمایل دارند برانگیختگی جنسی تمرکز کنند.

با این وجود، به خاطر داشته باشید که این تمایلات کلی، منعکس‌کننده تفاوتهای آماری هستند. زنان نیز مانند مردان، ممکن است گاهی اوقات رابطه جنسی را به عنوان یک پیشرفت، ماجراجویی، ابراز کنترل و قدرت یا فقط لذت جنسی ببینند، و مردان نیز مثل زنان ممکن است رابطه جنسی را به مشارکت عاطفی و صمیمیت ربط دهند. درواقع اکثر مردان عشق و رابطه جنسی را با هم ترجیح می‌دهند و برای آنها، همانند زنان، ارزش عشق بسیار بالاتر از ارزش رابطه جنسی است. با افزایش سن و رسیدن به سن پیری، در مردان، عشق و صمیمیت، محرکهای اصلی رابطه جنسی می‌شوند.

زنان و مردان در رفتارهای قهرآمیز جنسی تفاوت دارند. در متن رفتارهای جنسی، رفتار قهرآمیز جنسی وسیله کم‌خرجی است که مردان می‌توانند از آن برای کنترل زن و حفظ قدرت خود استفاده کنند. سازوکارهای اجتماعی که مشوق رفتار جنسی قهرآمیز است شاید از بنیانهای زیست‌شناختی مانند نشانه‌هایی برای افزایش موفقیت در تولید مثل ریشه گرفته باشد.

پرخاشگری و تفاوتهای فردی

باس و پری[1] (۱۹۹۲) پرخاشگری را به عنوان گرایش انجام رفتارهای پرخاشگرانه فیزیکی یا کلامی، استعداد برای خشم و استعداد برای حفظ باورهای خصمانه درباره دیگران تعریف می‌کنند. برای این سؤال که چرا برخی افراد پرخاشگر و برخی دیگر صلحجو هستند پاسخهای چندی پیشنهاد شده است از جمله خصیصه‌های شخصیتی، عوامل فیزیولوژیایی (از جمله تفاوتهای فردی در ساختار مغز و هورمونها)، یادگیری

1. A. H. Buss & M. Perry

از افراد خانواده، دوستان و وسایل ارتباط جمعی است.

بر اساس نظریه یادگیری اجتماعی، محیط غالباً نقش مهمی در اکتساب، ابراز و حفظ رفتار پرخاشگرانه دارد. براساس این نظریه، محیط از طریق سازوکارهای الگوسازی و تقلید نقش مهمی در اکتساب، ابراز و حفظ رفتار پرخاشگرانه ایفا می‌کند. چرخه خشونت می‌تواند مثالی برای رفتار آموخته شده باشد. جنایتکاران خشن غالباً فاقد مهارتهای اجتماعی اولیه لازم برای کنترل انسانها و رخدادها در محیط هستند و از زور به عنوان ابزاری برای جبران این نقایص استفاده می‌کنند.

در پژوهشی بوشمن آزمودنیها را در یک بازی رقابتی شرکت داد. این افراد به دو گروه تقسیم شدند. اگر افراد یک گروه در مقابل گروه رقیب شکست می‌خوردند صدای بلند و گوشخراشی که همواره بر شدت آن افزوده می‌شد دریافت می‌کردند و به نوبه خود اگر گروه رقیب شکست می‌خورد صدای بلند و گوشخراش به آنها ارائه می‌کردند. پژوهش نشانگر تأثیر تفاوتهای فردی در خصیصه پرخاشگری بود که بر شدت صدای بلند و گوشخراش ارائه می‌شد. آزمودنیهایی که نمرات بالایی در خصیصه پرخاشگری آورده بودند در مقایسه با آزمودنیهایی که نمرات پایینی در خصیصه پرخاشگری آورده بودند صدای بلند و گوشخراش را با شدت بیشتری به رقیب خود ارائه می‌کردند.

به طور کلی، اکثر یافته‌ها نشان می‌دهند افرادی که در خصیصه پرخاشگری بالا هستند در مقایسه با آنهایی که در این خصیصه پایین هستند پرخاشگرترند و این تفاوت حتی زمانی که شرایط طبیعی است و نیازی به پرخاشگری وجود ندارد، دیده می‌شود.

خصوصیات شخصیتی چندی با رفتار پرخاشگرانه مرتبط هستند. برخی از خصوصیات شخصیتی پرخاشگرانه در زیر ارائه شده است.

تحریک‌پذیری. تحریک‌پذیری به عنوان تمایل پایدار برای واکنش تهاجمی به کمترین عمل تحریک‌آمیز تعریف شده است. این خصوصیت شامل یک مؤلفه هیجانی نیرومند است که در آن افراد با تحریک‌پذیری بالا کسانی هستند که در مقایسه با افراد با تحریک‌پذیری پایین معمولاً خشمگین‌تر هستند و

خیلی راحت‌تر تحریک می‌شوند. تحریک‌پذیری با تفاوتهای فردی در استعداد خشم و خصومت رابطه دارد.

سطوح بالای تحریک‌پذیری با سطوح بالای خشم یا خصومت موقعیتی رابطه دارد. نتایج پژوهشها نشانگر تأثیر تحریک‌پذیری بر رفتار پرخاشگرانه است. نتایج به دست آمده نشانگر یک تأثیر تعاملی است که در آن تأثیر تحریک در آزمودنیهایی که تحریک‌پذیری بالایی دارند در مقایسه با آزمودنیهایی که تحریک‌پذیری پایین دارند به طور قابل ملاحظه‌ای نیرومندتر است.

هیجان‌پذیری یا تهییج‌پذیری. هیجان‌پذیری، که تهییج‌پذیری نیز نامیده می‌شود، را تمایل پایدار به تجربه احساس ناراحتی، درماندگی، بی‌کفایتی و ضعف در مقابل تهدیدها تعریف کرده‌اند. از نظر نظریه‌پردازان، تهییج‌پذیری منعکس‌کننده استعداد برای تجربه عاطفه منفی است، تهییج‌پذیری رفتار پرخاشگرانه تبدیل یافته است. مطابق با این پیش‌بینی، افراد با تهییج‌پذیری بالا در مقایسه با افراد با تهییج‌پذیری پایین تمایل بیشتری به پرخاشگری دارند و افراد با تهییج‌پذیری بالا در مقایسه با افراد با تهییج‌پذیری پایین تحریک‌پذیرتر هستند.

خصومت مردانه و پرخاشگری جنسی. خصومت مردانه از دو مؤلفه تشکیل شده است: الف) حالت دفاعی خصمانه و جهت‌گیری بی‌اعتمادانه نسبت به زنان، و ب) رضایتمندی از تسلط داشتن بر زنان. خودسنجیها نشان می‌دهند که مردان با خصومت مردانه بالا نسبت به مردان با خصومت مردانه پایین و نسبت به زنان درجه بالاتری از پرخاشگری جنسی را اعمال می‌کنند. مردانی که در خصومت مردانه نمرات بالاتری می‌آورند به نظر می‌رسد که عموماً در شرایطی که به جنس مربوط می‌شوند نیز پرخاشگرتر هستند.

شخصیت نوع A. تیپ شخصیتی A با سه کیفیت ذیل شناخته می‌شود: رقابت‌جویی شدید، احساس اضطرار در زمان و خصومت. در افراد تیپ A انگیزه شکست دادن دیگران نیرومند است. غالباً به نظر می‌رسد که این افراد ناشکیبا هستند و برای انجام کارها عجله دارند. این کیفیات به خودی خود با رفتار پرخاشگرانه

رابطه ندارند. این تمایل به واکنش در موقعیتهای تحریک‌آمیز در افراد تیپ A است که با پژوهشهایی که روی پرخاشگری صورت می‌گیرد رابطه دارد. در مقابل افرادی که به عنوان تیپ B شناخته می‌شوند تمایلاتی مخالف با تمایلات افراد تیپ A از نظر سه کیفیت رقابت‌جویی شدید، احساس اضطرار در زمان و خصومت دارند.

افراد تیپ A معمولاً وقتی که تحریک یا ناکام می‌شوند احساس تحریک‌شدگی را تجربه می‌نمایند. علاوه بر این، افراد تیپ A تحریک شده آرزوی صدمه زدن بیشتری به رقیب را گزارش می‌کنند. نتایج تجربی مبنی بر اینکه افراد تیپ A که تحریک شده‌اند باید رفتار پرخاشگرانه‌تری از افراد تیپ B از خود نشان دهند متناقض است. برای مثال، شواهد نشان می‌دهند هنگامی که افراد تیپ A و افراد تیپ B از تلاش خود برای کامل کردن یک تکلیف ناکام می‌شوند، افراد تیپ A در مقایسه با افراد تیپ B تمایل بیشتری به رفتار پرخاشگرانه دارند. اگرچه برخی از پژوهشها نشان می‌دهند که بین تیپ شخصیتی A و پرخاشگری تعامل وجود دارد، نتایج برخی از پژوهشهای دیگر هیچ رابطه‌ای بین تیپ شخصیتی A و پرخاشگری نشان نمی‌دهند.

پراکندگی ذهنی ـ نشخوار ذهنی. پراکندگی ذهنی و نشخوار ذهنی دو انتهای یک پیوستار هستند. در یک انتهای آن افرادی قرار دارند که در صورت تحریک شدن تمایل به خلاص شدن سریع از احساس خشم و خصومت دارند و در انتهای دیگر آن افراد با نشخوار ذهنی قرار دارند که اگر تحریک شوند، تمایل به حفظ یا افزایش احساس خشم و خصومت دارند. افرادی که آمادگی نشخوار ذهنی دارند به پردازش تفکر منفی درباره رخداد تحریک‌آمیز ادامه می‌دهند. این عمل می‌تواند موجب افزایش نفوذپذیری افکار مرتبط با پرخاشگری و احساس خشم شود.

پژوهشها نشان می‌دهند شدت شوکی که به وسیله افراد با نشخوار ذهنی بالا (پراکندگی ذهنی پایین) به آزمودنیهای دیگر ارائه می‌گردد از شدت شوکی که به وسیله افراد با نشخوار ذهنی پایین به افراد دیگر ارائه می‌گردد (پراکندگی ذهنی بالا) بیشتر است.

تکانشگری. در ادبیات مربوط به روان‌شناسی، تکانشگری به عنوان کاستی در کنترل تفکر و رفتار، به همراه شکست در تشخیص خطرات مرتبط با پاسخهای رفتاری تعریف شده است. افرادی که فاقد کنترل تکانشها هستند احتمال دارد رفتارهایی از خود نشان دهند که برای خودشان یا دیگران زیان‌بخش باشند. برخی پژوهشها بین تکانشگری و پرخاشگری رابطه پیدا کرده‌اند. پژوهشها نشان می‌دهند هنگامی که به افراد اجازه ارائه شوک به فرد دیگر داده شود، افرادی که در تکانشگری بالا هستند در مقایسه با افرادی که در تکانشگری پایین هستند پرخاشگری بیشتری از خود نشان دادند.

خودشیفتگی و حرمت خود ناپایدار. از نظر نظریه پایداری حرمت خود با پرخاشگری رابطه دارد. پژوهشها نشان می‌دهد که افرادی که دارای حرمت خود بالای ناپایدار هستند آمادگی بسیار زیادی برای گزارش تجربه خصومت و خشم دارند. در مقابل افراد با حرمت خود بالای پایدار آمادگی بسیار کمی برای گزارش تجربه خشم و خصومت دارند.

افراد با حرمت خود بالا و پایدار ممکن است اساساً نسبت به تهدیدهایی که متوجه احساس خودارزشی آنها است مقاوم باشند؛ زیرا نظر مساعد آنها درباره خودشان بدون در نظر گرفتن اتفاقاتی که رخ می‌دهد یکسان باقی می‌ماند. از جهت دیگر، به نظر می‌رسد که حرمت خود بالای ناپایدار با افزایش در حساسیت نسبت به تهدیدهای خود[1] رابطه داشته باشد؛ زیرا این افراد آمادگی بیشتری در افت کوتاه‌مدت احساس خودارزشی دارند و آمادگی بیشتری برای خصومت دارند (بوشمن و بامیستر،[2] ۱۹۹۸).

پژوهشها نشان‌دهنده رابطه بین خودشیفتگی و خصومت و خشم در موقعیت تحریک‌آمیز هستند. پژوهش انجام شده به وسیله بوشمن و بامیستر نشان داد که افراد با خودشیفتگی بالا در مقایسه با افراد دارای خودشیفتگی پایین، اگر تحقیر شوند،

---

1. ego
2. B. J. Bushman & R. F. Baumeister

سطوح بالایی از پرخاشگری که جهت آن منبع تحقیر است از خود نشان می‌دهند.

خودکامگی[1]. افراد خودکامه در مقابل مسائل مبهم و نامطمئن ناشکیبا هستند، نسبت به احساسهای درونگرایانه بی‌میل هستند. معمولاً شخصیتهای خودکامه با افراد دارای موقعیتهای پایین ضدیت دارند. این افراد در مقابل افراد با موقعیت بالا چاپلوسی می‌کنند. اعتقاد به حفظ ارزشهای متعارف و پیروی از روشهای زندگی سنتی دارند. ناشکیبایی عمومی و ادراک خصومت نسبت به دیگران موجب می‌شود که افراد خودکامه رفتارهای پرخاشگرانه از خود نشان دهند (شمس اسفندآباد، ۱۳۸۲، ص ۲۳۰ـ۲۳۳).

افسردگی. افراد افسرده در مقایسه با افراد غیر افسرده در مواجهه با تحریکات شدید، پرخاشگری بیشتری از خود نشان می‌دهند. افرادی که به صورت تجربی افسردگی به آنها القا شده است در مقایسه با افرادی که به آنها خلق مثبت و یا خنثی القا شده است رفتار پرخاشگرانه بیشتری از خود نشان می‌دهند.

کمرویی[2]. افراد خجالتی احتمالاً آمادگی بیشتری برای رفتار پرخاشگرانه دارند. علت این امر می‌تواند این باشد که این افراد تمایل دارند با همسالان یا همکاران خود همخوانی داشته باشند اما در تلاش خود برای تحقق بخشیدن به این امر ناکام هستند.

ترس از موفقیت و پیشرفت

انگیزه پیشرفت از جمله انگیزه‌های آموخته شده است. تفاوت افراد در این انگیزه را می‌توان در تفاوت تجارب آنها جستجو کرد. ترس از شکست روی دیگر سکه است. برآیند انگیزه پیشرفت، انگیزه موفقیت و انگیزه اجتناب از شکست، ترس از موفقیت را می‌سازد. شواهد زیادی وجود دارد که نشان می‌دهد ترس از موفقیت ساختاری چند بعدی دارد. برخی از پژوهشگران این انگیزه را زیر سؤال

---

1. authoritarianism
2. shyness

برده‌اند در صورتی که برخی دیگر بین این انگیزه و متغیرهای جمعیت‌شناختی[1]، شخصی ـ هیجانی[2]، اجتماعی ـ فرهنگی[3]، رابطه برقرار می‌کنند.

مفهوم ترس از موفقیت در ادبیات پژوهشی بسیاری دیده می‌شود. این مفهوم ابتدا برای توضیح تضاد تجربه پیشرفت در زنان به کار برده شد، اما خیلی زود هم از نظر مفهومی و هم از نظر تجربی دچار مشکل شد. از نظر مفهومی شاید بتوان گفت که ترس از موفقیت دارای تناقض است ـ اگر ما کاری را انجام می‌دهیم یا از انجام آن اجتناب می‌کنیم، با ملاک چه کسی ما موفق یا ناموفق هستیم؟ البته چنین مشکل مفهومی موجب نشده است که بسیاری از افراد این مفهوم را مفید ندانند. مشکل جدی‌تر آن است که پیش‌بینی اساسی نظریه به طور تجربی مورد حمایت قرار نگرفته است: مردان هم درست مانند زنان از موفقیت می‌ترسند. این خصیصه منحصر به زنان نیست.

ماژور[4] (۱۹۷۹) سعی در اصلاح این نظریه کرد. او پیشنهاد کرد که این زنانگی روان‌شناختی است تا زنانگی واقعی که موجب می‌شود افراد از موفقیت بترسند. برای فهم این پیشنهاد، باید توجه داشت که اگرچه زنان و مردان از نظر روان‌شناختی با یکدیگر تفاوت دارند، اما آنها تفاوت بسیار زیادی با یکدیگر ندارند. روی این اصل، ما برای اینکه به تفاوتهای بارز در نگرش دو جنس نسبت به پیشرفت پی ببریم، باید زنانی که خیلی زن‌صفت هستند را مورد پژوهش قرار دهیم. با توجه به اینکه بسیاری از مردان از نظر روان‌شناختی کاملاً زن‌صفت هستند، این امکان وجود دارد که آنها نگرش زنانه‌ای نسبت به موفقیت نشان دهند. لذا، شاید بهتر باشد که برای به‌دست آوردن باور درستی از آنچه زنانه است به جای جنسیت واقعی سوگیری جنسی زنانه را مورد مطالعه قرار دهیم. نتایج پاره‌ای از پژوهشها نظریه اصلی تعدیل شده به وسیله ماژور را تأیید کردند: جنسیت به خودی خود موفق به پیش‌بینی ترس از موفقیت نمی‌شود اما سوگیری جنسی موفق به این کار می‌شود. نتیجه کلی این

---

1. demographic
2. personal-motivational
3. socio-cultural
4. B. Major

پژوهشها این است که این زنانگی روان‌شناختی و نه زنانگی واقعی است که آمادگی برای ترس از موفقیت را موجب می‌شود.

در پژوهشی که به وسیله کریشنان و سوینی[1] (۱۹۹۷) برای مطالعه رابطه بین متغیرهای جمعیت‌شناختی، شخصی ـ هیجانی و اجتماعی ـ فرهنگی با ترس از موفقیت در زنان و مردان انجام گرفت از «پرسشنامه تمایل به پیشرفت در زنان و مردان محرابیان»[2] استفاده شد. هیچ تفاوت معنی‌داری در متغیرهای جمعیت‌شناختی بین زنان و مردان یافت نشد.

نظرات ضد و نقیضی درباره نیروی کشاننده و نیروی بازدارنده ترس از موفقیت وجود دارد. برخی پژوهشگران معتقد هستند افرادی که از موفقیت می‌ترسند به وسیله آن جذب می‌شوند. برخی دیگر کاملاً مدعی خلاف آن هستند. لازم به تذکر است که هر دو گروه شواهدی پژوهشی برای ادعای خود ارائه می‌کنند.

تفاوتهای فردی در چرخه‌های شبانه‌روزی

در دهه اخیر علاقه به پژوهش روی تأثیر متقابل بین نظام چرخه شبانه‌روزی[3] و الگوهای رفتاری در سلامتی و بیماری افزایش چشمگیری داشته است (کلمه «circadian» ریشه لاتین دارد و از کلمه «circa dies» به معنی «حدود یک روز» می‌آید).

عوامل محیطی مؤثر بر چرخه شبانه‌روزی عبارت‌اند از: روشنایی، گرما، فعالیت و الگوهای خوردن و فعالیتهای اجتماعی. ریتمهای درونزا به وسیله عواملی چون نوبتهای کار شبانه و غالب اختلالهایی که بر خواب اثر می‌گذارد به هم می‌خورد. کنار آمدن با ناهماهنگی زمانی درمانهای رفتاری، رژیم یا درمانهای دارویی را شامل می‌شود.

عملکردهای روان‌شناختی تحت تأثیر چرخه شبانه‌روزی قرار می‌گیرند.

---

1. A. Krishnan & C. J. Sweeney
2. Mehrabian's Achievement Tendency for Males or for Females
3. circadian rhythms

کالهون[1] (۱۹۷۲) نشان می‌دهد که مردم معمولاً غالب تکالیف روان‌شناختی را زمانی بهتر انجام می‌دهند که دمای بدن آنها در بالاترین درجه است. هنگامی که درجه حرارت بدن آنها در پایین‌ترین درجه است، عملکرد آنها در پایین‌ترین سطح است. باید توجه داشت که در اینجا یک استثنای مهم وجود دارد، و آن حافظه کوتاه‌مدت است که با دمای بدن رابطه معکوس دارد (گروس، ۱۹۹۲، ص۱۵۵).

شواهدی وجود دارد مبنی بر اینکه متغیرهای شخصیتی ممکن است ریتم الگوهای روزانه را پیش‌بینی کنند. برای مثال، شاخصهای برونگرایی و درونگرایی، ممکن است نه‌تنها نوسانات دمای بدن بلکه عملکرد هشیارانه در تکالیف را نیز پیش‌بینی کنند (تایوب وهمکاران[2]، ۱۹۷۸). برونگرایی با دمای بالای بدن و عملکرد بهتر در غروب و درونگرایی با دمای بالای بدن و عملکرد بهتر در صبح، مرتبط هستند. گمان می‌رود که این دو سنخ شخصیتی ناشی از تفاوتهای زیست‌شناختی باشند. به بیان دیگر، ساخت زیستی مسئول این اثر است.

عملکردهای روان‌شناختی مانند مطالعه، حل مسائل روزانه و غیره که هر روزه برای هر کسی رخ می‌دهد با الگوهای خاصی از رفتار مشخص می‌شود. این الگوها می‌توانند ارزش پیش‌بینی‌کنندگی داشته باشند و موجب بروز یا ممانعت از اختلالات روان‌تنی شوند (اسمولنسکی و پورتالوپی[3]، ۱۹۹۹).

صبحی و غروبی بودن

صبحی بودن با زودتر برخاستن از خواب و زودتر به بستر رفتن، زمان کمتر در بستر ماندن، هشیاری بیشتر در زمان بیدار شدن، زمان کوتاه‌تر خواب، کوتاه‌تر بودن مرحله خواب متناقض رابطه دارد. از طرف دیگر، غروبی بودن با مشکل در بیدار شدن مطابق با برنامه، سطح بالاتر خستگی در صبح و دیرتر بیدار شدن روبه‌رو بودند. راحتی در انجام فعالیتها دیرهنگام در شب، ترجیح برای برخاستن دیرهنگام در صبح

---

1. Colquhoun
2. J. M. Taub, et al.
3. M. H. Smolensky & F. Portaluppi

در روزهای تعطیل و هشیاری بیشتر در غروب از ویژگیهای غروبیها است. ترجیح برای زود به بستر رفتن در شب از ویژگیهای صبحیها است. در غروبیها آمادگی برای مطالعه و ورزش از صبح به غروب افزایش می‌یابد، آنها همچنین آمادگی بیشتری برای حل مشکلات روزانه در بعدازظهر دارند. در مقابل، در افراد صبحی آمادگی برای مطالعه و ورزش و حل مشکلات روزانه از صبح به غروب کاهش می‌یابد. خستگی ذهنی در صبح و بعدازظهر در هر دو گروه یکسان است (چی‌بت، دوبه و مارکویس[1]، ۱۹۹۷).

در پژوهشی که به وسیله ناتالی، آدان و کوتایی[2] (۲۰۰۲) انجام گرفت، داده‌های حاصل از ۳۷۰۹ آزمودنی مرد مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. صبحی بودن بیشتر بین ماههای تولد دسامبر و ژانویه (آذر و اسفند) و غروبی بودن بیشتر بین ماههای ژوئن و جولای (خرداد و مرداد) به دست آمد. نتایج نشان داد در مقایسه با افرادی که بین اکتبر تا مارس (مهر تا فروردین) که زمستان را شامل می‌شود به دنیا آمده‌اند افرادی که بین آوریل تا سپتامبر (اردیبهشت تا مهر) که تابستان را شامل می‌شود به دنیا آمده‌اند به طور معنی‌داری نسبت کمتری از افراد نوع صبحی را شامل می‌شوند.

خلاصه فصل

انگیختگی فعال‌سازی مغز و بدن است که می‌توان به آن به عنوان یک موقعیت تولید انرژی نگریست. دو سیستم اولیه انگیختگی وجود دارد: سیستم انگیختگی قشری و سیستم عصبی خودمختار. سطح تحریکی که مردم ترجیح می‌دهند به اهداف آنها بستگی دارد. برخی موارد مردم دوست دارند که انگیختگی زیادی را تجربه کنند و برخی دیگر از مواقع آنها دوست ندارند که انگیختگی زیادی را تجربه کنند. انگیختگی بالا یا پایین در طولانی‌مدت می‌توانند بیزاری‌آور باشند. انگیختگی توجه و پردازش اطلاعات را تحت تأثیر قرار می‌دهد. در سطوح پایین انگیختگی، توجه ما گسترده است و به چیزهای زیادی توجه می‌کنیم و اطلاعات زیادی را پردازش

1. J. C. Chebat, L. Dube & M. Marquis
2. V. Natale, A. Adan & J. Chotai

می کنیم در صورتی که در سطوح بالای انگیختگی توجه ما محدود و انحصاری می‌شود و تمام چیزها بجز محرکهایی را که به بقای ما مربوط می‌شوند نادیده می گیریم. در انگیزه جنسی مردان و زنان تفاوت وجود دارد. یکی از نیرومندترین تفاوتهایی که بین زنان و مردان وجود دارد مربوط به معنایی است که آنها را به رابطه جنسی پیوند می‌دهند. درحالی که زنان تمایل دارند رابطه جنسی را به احساس عاطفی و نزدیکی ربط دهند، مردان رابطه جنسی را به عنوان یک پیشرفت، ماجراجویی، ابراز کنترل و قدرت یا فقط لذت جسمی، ادراک می کنند. افراد در انگیزه پرخاشگری متفاوت هستند. خصیصه‌های شخصیتی، عوامل فیزیولوژیایی (ازجمله تفاوتهای فردی در ساختار مغز و هورمونها)، یادگیری از افراد خانواده، دوستان و وسایل ارتباط جمعی در بروز پرخاشگری نقش دارند. خصوصیات شخصیتی مانند تحریک‌پذیری، هیجان‌پذیری یا تهییج‌پذیری، خصومت مردانه و پرخاشگری جنسی، شخصیت نوع A، پراکندگی ذهنی ـ نشخوار ذهنی، تکانشگری، خودشیفتگی و حرمت خود ناپایدار، خودکامگی، افسردگی و کمرویی با رفتار پرخاشگرانه مرتبط هستند. برآیند انگیزه پیشرفت، انگیزه موفقیت، و انگیزه اجتناب از شکست، ترس از موفقیت را می‌سازد. این انگیزه و متغیرهای جمعیت‌شناختی، شخصی ـ هیجانی، اجتماعی ـ فرهنگی، رابطه برقرار می کنند. این مفهوم ابتدا برای توضیح تضاد تجربه پیشرفت در زنان به کار برده شد، اما پژوهشها نشان دادند که این خصیصه منحصر به زنان نیست و مردان هم درست مثل زنان از موفقیت می‌ترسند. چرخه شبانه‌روزی می‌تواند بر افراد مختلف تأثیر متفاوتی داشته باشد. افراد را می‌توان با توجه به چرخه شبانه‌روزی آنها به دو گروه صبحی و غروبی تقسیم کرد.

فصل هشتم

محیط

محیط بر رفتار اثر می‌گذارد و آن را محدود می‌کند و رفتار به نوبه خود منجر به تغییر در محیط می‌شود. ادراک و شناخت ما از محیط رفتار ما را تحت تأثیر قرار می‌دهد.

ادراک محیطی[1]

فعالیتهایی که زندگی روزانه ما را تشکیل می‌دهد با محیط فیزیکی که در آن زندگی و کار می‌کنیم در هم پیچیده است. بسیاری از فعالیتهای روزانه ما مانند استراحت کردن، خوردن، مطالعه کردن و خوابیدن تحت تأثیر سبک معماری و طرح داخلی محیط خانه ما قرار می‌گیرد. طرح و نقشه فیزیکی مجتمع دانشگاهی که دانشجویان در آن حضور می‌یابند نقش مهمی در شکل‌گیری تجارب یادگیری، فعالیتهای فوق‌برنامه و روابط اجتماعی که زندگی دانشجویی را تشکیل می‌دهد، بازی می‌کند.

برای فهم، هدایت و استفاده مؤثر از محیط فیزیکی ما باید ابتدا آن را به‌خوبی و با دقت ادراک کنیم. اگرچه ادراک محیط بر توانایی ما در انجام کارهای روزانه نقش مهمی ایفا می‌کند، اما ما معمولاً این فرایند را مسلم فرض می‌کنیم. یکی از طرق مطالعه نقش مهم ادراک محیط در زندگی مردم آن است که آنها را در

1. environmental perception

محیطهای جدید و ناآشنا قرار دهیم. به این طریق، می‌توانیم فرایندهای ادراک محیط را مطالعه کنیم.

ادراک محیط فرایندی فوق‌العاده و بی‌نظیر است، تحریکات محیطی بسیاری که از تمامی جهات بر ما وارد می‌شوند به گونه‌ای سازمان می‌یابند که تصویری مربوط و یکپارچه از جهان در اختیار ما قرار گیرد.

ادراک محیط شامل فرایند دریافت محرکهای محیطی است. ادراک ما از محیط، اطلاعاتی را فراهم می‌سازد که در عقیده و نگرش ما نسبت به محیط با اهمیت هستند. گردشگری را در نظر بگیرید که برای اولین بار به تهران می‌آید. ادراک ابتدایی وی از شهر تهران احتمالاً مبهم، مغشوش و فاقد جهت‌گیری صحیح است. تداوم در حضور و مشاهده بخشهای مختلف شهر، در نهایت تصویر سازمان‌یافته‌ای را در ذهن او شکل می‌دهد. این تصویر ذهنی سازمان‌یافته به این گردشگر کمک می‌کند تا به طور مؤثرتری به تماشای شهر بپردازد.

در تعریف از روان‌شناسی محیط بر تعامل بین رفتار و تجربه محیطهای طبیعی[1] و محیطهای مصنوعی[2] تأکید می‌شود. انسان بر این محیطها اثر می‌گذارد و به نوبه خود از آنها متأثر می‌شود. ادراک نقش مهمی در این تعاملات دارد. محرکهای محیطی مانند نور، صدا و دیگر اطلاعات حسی که نشانه‌هایی در مورد دنیای اطراف هستند بر انسانها تأثیر می‌گذارند.

اساس ادراک ما را سازمان‌بندی و معنایی که محرکها (مانند، بناهای زیبا، مناظر دلپذیر و یا زباله‌ها و آشغالهای بدمنظره و ...) برای ما دارند تشکیل می‌دهند. بسیاری از اطلاعات مربوط به ادراک انسان بر اساس پژوهشهای آزمایشگاهی که تغییر و پیچیدگی متغیرها را در کنترل دارند به دست آمده است. معمولاً این پژوهشها متمرکز بر ادراک اشیاء هستند. اما چالشهای روزانه به این سادگی نیستند. نه‌تنها باید اشیاء را تشخیص دهیم، بلکه باید آنها را در فضای سه‌بعدی به گونه‌ای

---

1. natural environment
2. built environment

قرار دهیم که بدانیم فاصله آنها از ما چقدر است، با چه سرعتی حرکت می‌کنند و اهمیت آنها برای ما چقدر است. لذا، روان‌شناسان در مطالعات آزمایشگاهی با محرکهای ساده و در مطالعات محیط با محرکهای بسیار پیچیده روبه‌رو هستند.

علاوه بر فرایندهای شناختی، احساسهای ما (عواطف ما) دربارهٔ محیط بر ادراک ما از محیط تأثیر می‌گذارد و ادراک ما از محیط به نوبه خود بر احساسات ما تأثیر می‌گذارد. دیدن گلها در پارکها ما را خوشحال می‌کند، در صورتی که حضور موشها در سطح شهر باعث عصبانیت، خشم و تأثر ما می‌گردد. ادراک محیط همچنین معنایی که ما از محیط استنتاج می‌کنیم را شامل می‌شود. آیا آنچه ادراک می‌کنیم ما را به یاد تجارب گذشته می‌اندازد؟ آیا می‌توانیم رخدادهای محیطی را به طور معنی‌داری تفسیر کنیم؟ در ادراک، اطلاعات به طور فعال پردازش می‌شوند. پردازش اطلاعات جدید متأثر از تجربیات گذشته است. ادراک محیط ارزیابی یا تعیین خوب و بد بودن عناصر محیطی را شامل می‌شود. ما به یک منظره زیبا مانند وجود گلها در پارک، به احتمال زیاد برچسب خوب و دلپذیر می‌زنیم و به حضور موشها در سطح شهر، برچسب زشت و چندش‌آور می‌زنیم.

در هر محیط اطلاعات بسیاری وجود دارد و افراد و گروههای مختلف، متناسب با شغل، حرفه، انگیزه‌ها و خصوصیات شخصیتی خود، اطلاعات متفاوتی از آن کسب می‌کنند. تجارب متفاوت افراد و گروههای مختلف، موجب می‌گردد که آنها محیط را به گونه متفاوتی تعبیر و تفسیر نمایند. شیوه تعبیر و تفسیر اطلاعات در افرادی که در شرایط زیست‌محیطی مشابه قرار می‌گیرند شباهت بیشتری به یکدیگر دارد.

شناخت محیطی[1]

شناخت محیط شامل ذخیره‌سازی، سازمان‌دهی، بازسازی و یادآوری تصاویر ذهنی ویژگیهای محیط در غیاب آنها است. شناخت محیط رابطه تنگاتنگی با ادراک

1. environmental cognition

محیط و نگرشهای محیطی دارد. نگرشهای محیطی احساسهای خوب یا بدی است که مردم درباره محیط فیزیکی دارند. مثال زیر می‌تواند به ما در فهم بهتر شناخت محیط کمک نماید.

تصور نمایید در یک صبح زیبای اول تابستان به کوهنوردی رفته‌اید و بر قله کوه مورد نظرتان فراز آمده‌اید و به تماشای شهرتان نشسته‌اید. آیا می‌توانید خیابان، کوچه و یا حتی خانه خود را تصویرسازی کنید؟ به اطاقی که هم‌اکنون در آن در حال مطالعه هستید فکر کنید. آیا می‌توانید تصور کنید اگر می‌توانستید از پنجره‌ای که در سقف اطاق تعبیه شده بود به داخل آن بنگرید اطاقتان چگونه به نظر می‌رسید؟ به نظر می‌رسد که بسیاری از ما قادر به خلق تصاویر و یا نقشه‌های محیط از چشم‌اندازی که هرگز شاهد آن نبوده‌ایم هستیم. ما محدود به محیطی نیستیم که فعلاً در آن به سر می‌بریم و می‌توانیم از بازنمایی ذهنی محیط فیزیکی، برای کشیدن نقشه، برای فهم بهتر اطرافمان و یا حل مسائل محیطی استفاده کنیم. این توانایی در تصور و تفکر درباره جهان اطراف ما شناخت محیط نامیده می‌شود (شمس اسفندآباد، ۱۳۸۲، ص۲۵۲ـ ۲۵۵).

فضای شخصی[1]

فضای شخصی بنا به تعریف عبارت است از مرز قابل حمل غیر قابل رؤیت در اطراف ما که دیگران اجازه ورود به آن را ندارند. این فضا بسته به موقعیت منبسط و منقبض می‌شود. برخلاف قلمرو که قابل رؤیت و همیشه ثابت است و می‌توان آن را ترک کرد (مانند خانه) فضای شخصی همیشه و همه‌جا با ما همراه است. باید توجه داشت که اصطلاح فضای شخصی با توجه به وجود یک فرد دیگر معنی پیدا می‌کند و برای نشان دادن فاصله اشخاص است و نه فاصله بین اشخاص و اشیاء. در اغلب موارد وقتی که شما درباره فاصله خودتان با افراد دیگر احساس راحتی می‌کنید، شما حتی از وجود فاصله شخصی هم آگاه نیستید. فاصله شخصی به عنوان چیزی مخفی،

1. personal space

ساکت و غیر قابل مشاهده توضیح داده شده است. با این حال، هر روز، هر فردی از فاصله شخصی استفاده می‌کند. اگر شما تاکنون چیزی درباره فاصله شخصی نشنیده باشید، این بخش به شما کمک می‌کند که در روش تفکر درباره خودتان و دیگران تغییر به وجود بیاورید.

قلمرو که در بخش بعد به بحث درباره آن خواهیم پرداخت مکانهایی هستند که در آن محل یا محلهای ورود کنترل می‌شوند. به برخی از افراد غریبه اجازه ورود داده می‌شود و به دیگران اجازه ورود داده نمی‌شود. فرق فضای شخصی با قلمرو در این است که فضای شخصی قابل حمل است و همیشه و همه‌جا با فرد است: چه شما نشسته باشید و چه ایستاده، فضای شخصی اطراف شما را احاطه کرده است. اما برخلاف دیگر مرزها، مرزهای این فضا قابل تغییر است؛ در برخی از مواقع این فضا تقریباً از بین می‌رود و در برخی دیگر از مواقع گسترش می‌یابد.

کسانی که به مشاهده پرندگان و دیگر حیوانات می‌پردازند از زمانهای دور دریافته‌اند که افراد برخی از انواع فاصله خاصی را از یکدیگر حفظ می‌کنند. این فاصله ارزش زیست‌شناختی دارد؛ از جمله، آنها فرایندهای اساسی مانند جمع‌آوری غذا و جفت‌یابی را تنظیم می‌کنند. فاصله شخصی، در زمان خاصی، در برخی از انواع، مانند شیر دریایی در هنگام زایمان، تقریباً به صفر می‌رسد. فضای شخصی همچنین راهی برای فرستادن پیام است. به عنوان مثال قدم زدن یک زوج دست در دست یکدیگر در بسیاری از فرهنگها از جمله فرهنگ ما نشانه آن است که این زوج عاشق یکدیگر هستند. قوانین مربوط به فضای شخصی آموخته می‌شوند. کودکان به مرور آنها را می‌آموزند. وقتی قوانین مربوط به فضای شخصی به هر دلیلی شکسته شود، نتایج منفی می‌تواند به بار آورد.

عملکرد فضای شخصی

عملکرد فضای شخصی، این حبابهایی که ما را احاطه کرده است، چیست؟ یکی از پاسخهایی که به این سؤال داده شده است آن است که چنین مرزی امکان اجتناب از

تحریکهای مفرط را فراهم می‌سازد. فضای شخصی ضامن آزادی رفتار ما است. نزدیکی بیش از حد به دیگران موجب می‌شود که ما به وسیله محرکهای زیادی بمباران شویم. اگر فضای شخصی نامناسب باشد به فرد احساس برانگیختگی دست می‌دهد.

از نظر هال[1]، انسان‌شناس مشهور، حفظ فضای شخصی نوعی رابطهٔ کلامی است. فاصله بین افراد تعیین‌کننده کیفیت و کمیت تحریکاتی است که رد و بدل می‌شود (ارتباط لمسی تنها در مجاورت صورت می‌گیرد). فضای شخصی همچنین نشان‌دهنده نوع رابطه فرد با افراد دیگر است (اینکه این رابطه خودمانی و صمیمی و یا رسمی است).

آرجیل و دین[2] (۱۹۶۵) معتقدند که در هر تعامل یا رابطه‌ای مردم مایل به کسب سطح مطلوبی از نزدیکی هستند. بین عشاق مشتاق این فاصله کمتر است تا بین دوستان. نزدیکی شامل فضای شخصی و عوامل دیگری چون تماس چشمی، حالات صورت و ژستهای مختلف است. اگر میزان نزدیکی در تعاملی به علت تماس چشمی زیاد شود، رفتارهای جبرانی مانند فاصله گرفتن و دور شدن فیزیکی می‌توانند به برقراری مجدد تعادل کمک نمایند. به همین ترتیب اگر میزان نزدیکی در تعاملی کم باشد، نزدیک شدن به مخاطب برای حصول تماس چشمی بیشتر می‌تواند به برقراری مجدد تعادل کمک نماید. از نظر آیلو[3] (۱۹۸۷) انحراف زیاد از سطح بهینه نزدیکی از میزان علاقه افراد به تعامل می‌کاهد (شمس اسفندآباد، ۱۳۸۲، ص ۲۶۴ـ۲۶۵).

فضای شخصی و تفاوتهای فردی

فضای شخصی و جنس

تفاوتهای جنسی بر فضای شخصی اثر می‌گذارد. به طور معمول بیشترین فاصله به

1. S. Hall
2. M. Argyle & J. Dean
3. J. R. Aiello

ترتیب بین جفتهایی از مردان، جفتهایی از مردان و زنان و جفتهایی از زنان دیده می‌شود (بل، کلاین و بارنارد[1]، ۱۹۸۸) ، اگرچه نتایج متفاوتی در این رابطه به‌دست آمده است (بالوگون[2]، ۱۹۹۱). یک دلیل برای تفاوت در نتایج می‌تواند این باشد که تفاوتهای جنسی در فضای شخصی منعکس‌کننده تفاوت در نحوه اجتماعی شدن مردان و زنان است تا تفاوتهای زیست‌شناختی موجود بین این دو. تحت تأثیر نوع تعلیم و تربیت و دیگر تأثیرات اجتماعی و فرهنگی، مردان و زنان می‌آموزند که تعاملشان با دیگران، بسته به جنس آنها، چقدر نزدیک باشد.

زنان در تعاملات با همجنسان خود فضای شخصی کمتری را حفظ می‌کنند. این تفاوت در میان کودکان دو جنس، در زمین بازی نیز دیده می‌شود (آیلو، ۱۹۸۷). فاصله تعاملی بین دوجنس بستگی به نوع رابطه تعاملی آنها دارد. زنان در تعامل با افرادی که به آنها علاقه دارند فضای شخصی کمتری را حفظ می‌کنند، در صورتی که رفتار مردان در حفظ فضای شخصی با کسانی که به آنها علاقه دارند و یا به آنها علاقه ندارند تفاوت چندانی نمی‌کند. احساس منفی حاصل از قرار گرفتن در موقعیت پر ازدحام در مردان بیش از زنان است. علت این تفاوت می‌تواند این باشد که مردان در مقایسه با زنان به فضای شخصی بیشتری نیاز دارند.

در موقعیتهای با ازدحام بالا افراد از جنسهای مختلف فاصله بیشتری از یکدیگر حفظ می‌کنند و در این شرایط فاصله‌ای که مردان از زنان حفظ می‌کنند از فاصله‌ای که زنان از مردان حفظ می‌کنند کمتر است (کایا و ارکیپ[3]، ۱۹۹۹).

فضای شخصی زنان در زمان عادت ماهانه بیشتر از فضای شخصی آنها در اواسط دوره است. علت این امر را تغییرات هورمونی و تمایلات جنسی بیشتر در اواسط دوره می‌دانند (ساندرز[4]، ۱۹۷۸).

1. P. A. Bell, L. M. Kline & W. A. Barnard
2. K. Balogun
3. N. Kaya & F. Erkip
4. J. L. Sanders

فضای شخصی و سن

فضای شخصی با سن افزایش می‌یابد. فضای شخصی نوزادان با توجه به محدودیت در توانایی آنها در حرکت به طور مستقل را به‌سختی می‌توان اندازه گرفت. روان‌شناسان تحولی این کار را انجام داده‌اند و دریافته‌اند که برخی از نوزادان دوست دارند که در آغوش گرفته شوند و برخی دیگر از نوزادان دوست ندارند که در آغوش گرفته شوند، شاید آنها فضای شخصی بزرگ‌تری از فضای شخصی نوزادانی که دوست دارند در آغوش گرفته شوند دارا هستند. کودکان در سن ۱۸ ماهگی فضاهای بین فردی متفاوتی را بسته به فرد و موقعیت انتخاب می‌کنند و در سن ۱۲ سالگی، از فضای شخصی به گونه‌ای استفاده می‌کنند که افراد بزرگسال از آن استفاده می‌کنند (ایوانس و هوآرد[1]، ۱۹۷۳).

باید توجه داشت که عوامل اجتماعی، فرهنگی و جنسی بر فضای شخصی دو جنس اثر می‌گذارد. در پژوهشی فضای شخصی کودکان و نوجوانان دو جنس از ۵ تا ۱۸ سالگی مورد اندازه‌گیری قرار گرفت (تنیس و دابس[2]، ۱۹۷۵). نوجوانان در مقایسه با کودکان فاصله بین شخصی بیشتری از خود نشان دادند. تعامل بین سن و جنس معنی‌دار بود. فضای شخصی نوجوانان پسر بزرگ‌تر از فضای شخصی نوجوانان دختر بود. بین فضای شخصی دو جنس در کودکی تفاوت معنی‌داری دیده نشد.

فرهنگ و فضای شخصی

استفاده از فضای شخصی در بین فرهنگهای مختلف متفاوت است. برای مثال، متوسط فاصله بین شخصی که به وسیله اعراب اختیار می‌شود معمولاً به اندازه یک دست است، اما متوسط فاصله بین شخصی که به وسیله امریکاییها اختیار می‌شود بیش از این است. اعراب در اغلب موارد یکدیگر را لمس می‌کنند و سوگیری آنها بسیار مستقیم‌تر است. به طور کلی، اعراب در مقایسه با امریکاییها بیشتر پهلو به پهلو می‌ایستند.

---

1. G. W. Evans & R. E. Howard
2. G. H. Tennis & J. M. Dabbs

فرهنگ می‌تواند بر فضای شخصی که افراد در سنینی مختلف اختیار می‌کنند اثر بگذارد. برای مثال، کودکان پرتوریکویی[1] که در پرتوریکو زندگی می‌کنند در مقایسه با کودکان پورتوریکویی که در نیویورک زندگی می‌کنند در سنین بالاتر بر فاصله بین شخصی خود می‌افزایند (آیلو و پاگان[2]، ۱۹۸۲).

در دو پژوهش دانشجویان کشورهای امریکای لاتین، اسپانیا و مراکش، مورد پژوهش قرار گرفتند. پژوهشها نشان دادند که این دانشجویان، در مقایسه با دانشجویان امریکایی، در هنگام نشستن در کلاس فاصله بیشتری اختیار می‌کنند (مازور[3]، ۱۹۷۷). تمام افراد مردم امریکای لاتین، فاصله یکسانی را اختیار نمی‌کنند؛ برای مثال، مردم کاستاریکو[4] در مقایسه با مردم پاناما یا کلمبیا، فاصله بین فردی کمتری را انتخاب می‌کنند. این تفاوت در میان اروپاییها نیز یافت می‌شود. زوجهای آلمانی در مقایسه با زوجهای فرانسوی فاصله بیشتری اختیار می‌کنند (ریملند، جونز و برینک‌من[5]، ۱۹۹۱).

علی‌رغم برخی بیش‌تعمیمیها، فرهنگ بر فضای شخصی تأثیر می‌گذارد. در پژوهشی به دانشجویان انگلیسی یاد داده شد که در رفتارهای طبیعی مانند دانشجویان عرب رفتار کنند. اعرابی که با این دانشجویان تعامل برقرار می‌کردند آنها را بیشتر از دانشجویان انگلیسی که برای رفتار کردن مثل اعراب تعلیم ندیده بودند دوست داشتند (کولت[6]، ۱۹۷۱).

زبان که یکی از بخشهای مهم یک فرهنگ را تشکیل می‌دهد می‌تواند بر تمایل افراد در انتخاب فاصله بین شخصی اثر بگذارد. پژوهش انجام شده نشان می‌دهد که ژاپنیها در هنگام گفتگو فاصله بیشتری از امریکاییها و امریکاییها فاصله

1. PortoRico
2. Aiello, J. R. & G. Pagan
3. A. Mazur
4. Costa Rico
5. M. S. Remland, T. S. Jones & H. Brinkman
6. D. Collet

بیشتری از ونزوئلاییها انتخاب می‌کنند. اما وقتی که ژاپنیها و ونزوئلاییها به زبان انگلیسی به جای زبان مادری خود صحبت می‌کنند فاصله شخصی‌شان به فاصله امریکاییها نزدیک می‌شود (ساسمن و روزن‌فلد[1]، ۱۹۸۲).

مذهب نیز که یکی از مهم‌ترین بخشهای یک فرهنگ است با انتخاب فاصله شخصی رابطه دارد. پژوهش انجام شده در نیجریه نشان می‌دهد که فضای شخصی افراد مذاهب مختلف بزرگ‌تر از فضای شخصی بین افراد یک مذهب است. افراد مسلمان در مقایسه با افراد مسیحی فاصله بین فردی کمتری اختیار می‌کنند (بالوگون، ۱۹۹۱). موقعیت اجتماعی افراد نیز بر فاصله بین شخصی آنها اثر می‌گذارد. برای مثال، دانشجویان از اعضای هیئت علمی دانشگاه فاصله بیشتری اختیار می‌کنند تا از دانشجویان دیگر.

شخصیت و فضای شخصی

پژوهشها نشان می‌دهند که نوع شخصیت بر فضای شخصی تأثیر می‌گذارد. اعتقاد به توانایی کنترل موقعیت سبب افزایش احساس امنیت و کاهش فضای شخصی می‌شود. درمقابل، اعتقاد به کنترل رخدادها به وسیله عوامل بیرونی، سبب کاهش احساس امنیت و افزایش فاصله می‌شود. برونگرایان در مقایسه با درونگرایان در رویارویی با افراد غریبه فاصله بیشتری اختیار می‌کنند. افرادی که بیرونی‌تر هستند یا پیوندجوتر هستند فضای شخصی کوچک‌تری دارند. آنهایی که زمینه وابسته‌اند (در قضاوتهای خود بر شواهد بیرونی تأکید می‌ورزند) معمولاً گرم‌تر و صمیمی‌تر هستند و فاصله بین فردی کمتری را اختیار می‌کنند. در پژوهشی که در آن تمامی قلمرو رفتار بین فردی مورد بررسی قرار گرفت، بیشترین همبستگی بین برونگرایی و مردم‌آمیزی (فضای شخصی کمتر) و بین فقدان هیجان[2] و ستیزه‌جویی[3] (فضای شخصی بیشتر) به دست آمد. افرادی که همواره نگران هستند که ظاهرشان در نظر دیگران چگونه به نظر

---

1. N. M. Sussman & H. M. Rosenfeld
2. coldness
3. quarrelsomeness

می‌آید، فاصله شخصی بیشتری اختیار می‌کنند (آندرسن و سول[1]، ۱۹۸۵).

مزاج عامل دیگری است که بر فضای شخصی اثر می‌گذارد. یکی از متغیرهای مزاج، اضطراب خصیصه‌ای، به فضای شخصی بیشتر پیوند داده شده است. افراد تیپ A نیز فضای شخصی بزرگ‌تری دارند (استروب و ورنر[2]، ۱۹۸۴).

نتایج پژوهش انجام شده به وسیله هورویتز، داف و استراتنگ[3] (۱۹۶۴) نشان می‌دهد که افراد مبتلا به اسکیزوفرنی نسبت به افراد سالم فاصله تعاملی بیشتری را حفظ می‌کنند. نتایج پژوهش وین‌استین[4] (۱۹۶۵) بر کودکان پسر با آشفتگی هیجانی نشان داد که این کودکان، در هنگام نقاشی، شکلها را در فاصله بیشتری از یکدیگر قرار می‌دهند. پترسون[5] (۱۹۷۸) نشان داد که فضای شخصی افراد مضطرب نسبت به افراد غیر مضطرب بیشتر است. نتایج پژوهش فرانکل و بارت[6] نشان می‌دهد افراد با عزت نفس بالا در مقایسه با افراد با عزت نفس پایین فضای شخصی کمتری را حفظ می‌کنند. مهرابیان و دیاموند[7] (۱۹۷۱) نشان دادند افرادی که شدیداً نیاز به پیوندجویی دارند در مقایسه با افرادی که این نیاز در آنها کمتر است فضای شخصی کمتری را حفظ می‌کنند (شمس اسفندآباد، ۱۳۸۲).

ازدحام[8]

ازدحام موقعیتی تجربی است که در آن فشارهای ناشی از چگالی بالای جمعیت فرد را متأثر می‌سازند. با افزایش جمعیت بر ازدحام جهان افزوده می‌شود. اغلب ما ناکامی حاصل از ازدحام را در جاده‌ها، محیط زندگی، محل کار و محل استراحت

---

1. P. A. Andersen & K. K. Sull
2. M. J. Strube & C. Werner
3. M. J. Horowitz, D. F. Duff & L. O. Stratton
4. L. Weinstein
5. M. L. Patterson
6. A. S. Frankel & J. Barrett
7. A. Mehrabian & S. G. Diamond
8. crowding

تجربه کرده‌ایم. تراکم ماشینها، اطاقهای دانشجویی چند نفره، به هم چپاندن کارمندان، زندانیان یا دانشجویان و لیستهای انتظار از جمله موقعیتهایی هستند که تنیدگی (استرس) تولید می‌کنند.

در سطح فردی ازدحام تأثیری آنی بر فرد می‌گذارد، اما این امر در زمینه‌ای از افزایش بسیار سریع جمعیت جهان رخ می‌دهد. علی‌رغم تلاشهای بسیار برای کنترل جمعیت، منحنی جمعیت جهان تقریباً عمودی است. تنها به سه یا چهار دهه نیاز است تا جمعیت جهان دو برابر شود.

عوامل مؤثر بر تفاوت در احساس ازدحام

در چه شرایطی شما احساس ازدحام خواهید کرد؟ شما شاید به این سؤال که سؤال خامی به نظر می‌رسد بخندید. آیا این‌گونه نیست که وقتی افراد زیادی دور و بر ما باشند احساس ازدحام می‌کنیم؟ نه دقیقاً. روان‌شناسان محیط دریافته‌اند که عوامل بسیاری باعث می‌شوند که برخی از مردم در یک موقعیت احساس ازدحام کنند در حالی که برخی دیگر از مردم ممکن است در همان موقعیت احساس ازدحام نکنند. برای مثال، ویژگیهای شخصیتی خاصی با تحمل کمتر برای نزدیک بودن به دیگران رابطه دارد. علاوه بر این، برای هر فردی، موقعیتهای فیزیکی و اجتماعی خاصی منجر به احساس ازدحام می‌شود، موقعیتهای فیزیکی و اجتماعی که در دیگران این احساس را به وجود نمی‌آورد. عوامل گوناگونی موجب پیدایش احساس ازدحام می‌شوند. میزان این احساس در افراد و در گروههای مختلف می‌تواند متفاوت باشد.

شخصیت و نگرشها. چه نوع فردی در موقعیتی که دیگران احساس ازدحام نمی‌کنند، احساس ازدحام می‌کند؟ کنترل شخصی یکی از مؤلفه‌های مهم احساس ازدحام است (اشمیت و کیتینگ[1]، ۱۹۷۹). یکی از وجوه کلیدی آن منبع کنترل است ـ تمایل فرد به اعتقاد یا عدم اعتقاد به توانایی در تأثیر گذاشتن قابل ملاحظه بر زندگی خویش.

1. D. E. Schmidt & J. P. Keating.

افرادی که احساس نیرومندتری از کنترل زندگی خود دارند (درونیها)[1] بهتر می‌توانند تنیدگی حاصل از ازدحام را تحمل کنند تا آنهایی که اعتقاد کمتری به توانایی در کنترل زندگی خود دارند (بیرونیها)[2] (مک‌کالوم و همکاران[3]، ۱۹۷۹).

از جمله متغیرهای شخصیتی مرتبط با ازدحام، تمایل به اجتماعی بودن است. افرادی که به طور معمول اجتماعی‌تر هستند به نظر می‌رسد که موقعیتهای پر ازدحام را در مقایسه با افرادی که کمتر اجتماعی هستند، تحمل می‌کنند. در پژوهشی که به وسیله میلر، روزباخ و مونسن[4] (۱۹۸۱) انجام گرفت نتایج نشان داد دانشجویانی که تمایل بالایی به پیوندجویی داشتند اما در خوابگاههای با ازدحام کم قرار داده شده بودند در مقایسه با زمانی که در خوابگاههای بسیار شلوغ قرار داده شده بودند تنیدگی بیشتری را تجربه کردند. به طور وضوح، برای افراد با پیوندجویی بالا، یافتن راهی برای کنار آمدن با اضافه‌بار اجتماعی[5] (تراکم جمعیت بیشتر) از موقعیتی که در آن ملزم به مستقل بودن باشند (تراکم جمعیت کمتر) آسان‌تر بود.

در پژوهشی که در آن دو گروه دانشجو، یک گروه با توانایی بالا و گروه دیگر با توانایی پایین در غربال کردن محرکها، شرکت داشتند، نتایج نشان داد که افراد با توانایی بالا در مقایسه با افراد با توانایی پایین آسان‌تر می‌توانند با اضافه‌بار اجتماعی همراه با تراکم بالای جمعیت کنار بیایند (باوم و همکاران[6]، ۱۹۸۲).

حالت روانی افراد. تراکم جمعیت بالا بر تجربه ازدحام در افراد با اختلالات روان‌شناختی تأثیر می‌گذارد. در یکی از شهرهای هندوستان ـ کشوری که در پاره‌ای از مناطق آن تراکم جمعیت بسیار بالا است ـ احساس ازدحام در افراد با اختلالات روان‌شناختی و افراد بدون اختلالات روان‌شناختی مورد مقایسه قرار گرفت (کمال و

1. internals
2. externals
3. R. McCallum, et al.
4. S. Miller, J. Rossbach & R. Munson
5. social loading
6. A. Baum, et al.

گوپتا[1]، ۱۹۸۸). نتایج نشان داد آنهایی که دارای اختلالات روان‌شناختی مانند اسکیزوفرنی و اختلالات عاطفی یا روان‌رنجوری[2] هستند، به طور معنی‌داری احساس ازدحام بیشتری را در مقایسه با افراد بدون اختلالات روان‌شناختی تجربه می کردند. جالب توجه اینکه هر چه شدت اختلال بالاتر باشد، احساس ازدحام تجربه شده بیشتر می‌شود.

ترجیحات، انتظارات و هنجارها. بخشی از ازدحام به این بستگی دارد که فرد انتظار چه تعداد افراد در یک موقعیت را داشته باشد یا حضور چه تعداد از افراد را طبیعی بداند. فردی که مثلاً انتظار تراکم بالای جمعیت را در میدان تره‌بار دارد، از وجود افراد زیاد در آنجا احساس ازدحام نمی‌کند؛ اما همان فرد اگر علاقه به ماهیگیری داشته باشد، ممکن است حتی با وجود تعداد افراد کمی در محل همیشگی ماهیگیری خود، احساس ازدحام کند.

در پژوهشی که در یکی از پارکهای آلاسکا انجام گرفت، نتایج نشان داد که تجربه افراد از ازدحام که در آنجا چادر زده بودند به ترجیحات و انتظارات آنها از تراکم جمعیت بستگی داشت. آنهایی که تراکم جمعیت بیشتری را ترجیح می‌دادند، احساس ازدحام کمتری را تجربه کردند و آنهایی که تراکم جمعیت موجود را بیشتر از تراکمی که انتظار داشتند یافتند، احساس ازدحام بیشتری را تجربه کردند (وومبل و اسیودبیکر[3]، ۱۹۸۱).

نتایج پژوهش دیگری نشان داد آزمودنیهایی که انتظار داشتند ده نفر در یک اطاق به آنها بپیوندند در مقایسه با افرادی که انتظار داشتند در اطاقی با همان مساحت چهار نفر به آنها بپیوندند احساس ازدحام بیشتری را تجربه کردند، حتی وقتی که در هر دو موقعیت تعداد افرادی که واقعاً به آنها پیوستند بیشتر از دو نفر نبود (بام و گرینبرگ[4]، ۱۹۷۵).

تجربه. تجربهٔ شخصی با موقعیتهای با تراکم بالا یا آشنایی با موقعیتی که در آن ازدحام روی می‌دهد ممکن است بر میزان ازدحام احساس شده تأثیر بگذارد.

---

1. P. Kamal & I. D. Gupta
2. neurosis
3. P. Womble & S. Studebaker
4. Baum, A. & C. I. Greenberg

جنسیت. جنسیت، احتمالاً از طریق اجتماعی شدن افتراقی، موجب می‌شود که مردان و زنان در مکانهای با تراکم زیاد به گونه متفاوتی عمل کنند. پژوهشهای انجام شده در آزمایشگاه معمولاً نشان می‌دهند که مردان در مقایسه با زنان به تراکم بالا پاسخ منفی‌تری می‌دهند: خلق و خو، نگرش نسبت به دیگران و رفتار اجتماعی آنها، خصمانه‌تر از زنان می‌شود. در چنین موقعیتهایی، که فرار از آنها ممکن نیست، زنان بهتر از مردان با تنیدگی کنار می‌آیند. احتمالاً این امر بدین خاطر رخ می‌دهد که زنان در اغلب این موارد موقعیت را موقعیتی تجربه می‌کنند که نیاز به تقسیم تنیدگی در آن احساس می‌شود، در صورتی که مردان کمتر قادر به تقسیم تنیدگی موجود با دیگر مردان هستند، شاید به این دلیل که آنها یاد گرفته‌اند که به عنوان مرد هیجان خود را نباید نشان دهند. یک دلیل دیگر برای اینکه مردان نمی‌توانند با تراکم زیاد، به‌خوبی زنان، کنار بیایند آن است که آنها فاصله شخصی بیشتری را ترجیح می‌دهند (آیلو، نیکوزیا و تامپسون[1]، ۱۹۷۹).

دانشجویان زنی که دوتایی یا سه‌تایی در یک اطاق در خوابگاه زندگی می‌کنند در مقایسه با دانشجویان مردی که دوتایی یا سه‌تایی در یک اطاق در خوابگاه زندگی می‌کنند، احساس ازدحام بیشتری را تجربه می‌کنند. یک دلیل کلیدی برای این امر را می‌توان در مدت‌زمانی یافت که زنان و مردان دانشجو در خوابگاه به سر می‌برند. مردان با سپری کردن مدت‌زمان کمتری در خوابگاه، با تراکم زیاد کنار می‌آیند. زنان معمولاً با توجه به مسائل اجتماعی ـ فرهنگی و مذهبی کمتر خوابگاه را ترک می‌کنند و لذا زمان بیشتری را با هم‌اطاقیهای خود می‌گذرانند و درنتیجه تنیدگی بیشتری را تجربه می‌کنند. تمایل زنان به تقسیم تنیدگی حاصل از ازدحام ممکن است در موقعیتهای کوتاه‌مدت با کنترل کم به آنها کمک کند، اما در موقعیتهای بلندمدت با کنترل زیاد به آنها صدمه بزنند.

فرهنگ. ازدحام غالباً با سن پاگیری یک فرهنگ رابطه دارد. در فرهنگهای جوان که فرصت کافی برای تکامل راههای کنار آمدن با ازدحام را نداشته‌اند خشونت،

1. J. R. Aiello, G. Nicosia & D. E. Thompson

بیماریهای جسمی و روانی بیشتر یافت می‌شود. با گذشت قرنها، سنتهایی که به تنظیم تعامل اجتماعی تراکم بالا کمک می‌کند به گونه‌ای گسترش می‌یابند که جلو مشکلات را بگیرند. موج مهاجرت از کشورهای آسیایی به کشورهای غربی چون امریکا از بسیاری جهات سودمند بوده است، اما موجب برخورد ارزشهای فرهنگهای قدیم و جدید شده است. در پژوهش گسترده‌ای که در شیکاگو انجام گرفت، پژوهشگران تفاوتهای مهمی را در پاسخگویی به تراکم زیاد در افراد سیاهپوست، اسپانیایی - پرتقالی و سفیدپوستان مشاهده کردند. حتی بعد از کنترل برای تحصیل، فقر، جنسیت، سن و دیگر عوامل مؤثر، نتایج پژوهش نشان داد که سیاهپوستان بیش از گروههای دیگر به تراکم زیاد واکنش نشان می‌دهند، به ویژه اگر تراکم زیاد دارایی آنها را به خطر بیندازد. اسپانیایی - پرتقالیها کمترین واکنش را به تراکم زیاد نشان دادند، شاید به این دلیل که آنها به خاطر هنجارهای فرهنگی‌شان خواستار نزدیکی بین فردی هستند.

مصرف الکل. شواهدی وجود دارد که تراکم زیاد یکی از عوامل مؤثر در مصرف الکل است. شواهد نشان می‌دهد که افراد به طور گروهی در مقایسه با زمانی که تنها هستند، مقدار الکل بیشتری مصرف می‌کنند؛ نه به این خاطر که آنها نوشابه الکلی خود را سریع‌تر می‌نوشند، بلکه به این خاطر که آنها زمان بیشتری را به این کار اختصاص می‌دهند. مصرف الکل در خوابگاههای دانشجویی (در کشورهای غربی) با میزان تراکم جمعیت اطاقهای خوابگاهها رابطه دارد. در اطاقهایی که تعداد دانشجویان بیشتر است، مصرف الکل بالاتر است (تریون[1]، ۱۹۸۵).

قلمرو بوم‌پایی[2]

فضای شخصی و قلمرو تفاوتهایی با یکدیگر دارند. فضای شخصی غیر قابل رؤیت، قابل حرکت و فرد - محور[3] است در صورتی که قلمرو قابل رؤیت، نسبتاً ثابت و بوم - محور[4] است..

1. G. Tryon
2. territoriality
3. person centered
4. home-centered

معمولاً قلمرو از فضای شخصی بسیار وسیع‌تر است. مطمئناً تاکنون به علایمی نظیر این علایم: پارکینگ ممنوع، در صورت پارک کردن لاستیک ماشین شما پنچر می‌شود، ملک خصوصی لطفاً وارد نشوید برخورد کرده‌اید. این‌گونه علایم برای نشان دادن قلمرو به کار گرفته می‌شوند.

بوم‌پایی مجموعه‌ای از رفتارهاست که یک فرد و یا یک گروه بر اساس مالکیت ادراک شده از خود نشان می‌دهند. مالکیت ادراک شده به مالکیت واقعی (مانند مالکیت خانه و اطاق) و یا تحت کنترل داشتن جا و مکان (مانند اینکه یک کارمند اطاق کار خود را دارد ولی درواقع مالک آن نیست) تقسیم می‌شود. نیاز و انگیزه از عوامل لازم برای به مالکیت درآوردن و کنترل یک محیط هستند (براون، ۱۹۸۷). بدون یک قلمرو، بوم‌پایی مفهومی نخواهد داشت.

سه نوع قلمرو (قلمروهای اولیه، ثانویه و عمومی) به وسیله انسانها مورد استفاده قرار می‌گیرند. این قلمروها از نظر اهمیتی که در زندگی فرد و یا گروه دارند با یکدیگر فرق می‌کنند. بیشترین اهمیت را قلمروهای اولیه دارند و قلمروهای ثانویه و عمومی به ترتیب در درجات بعدی اهمیت قرار می‌گیرند. قلمروهای مختلف کاربردهای مختلفی دارند (به طور مثال: قلمروهای اولیه مانند اطاق خواب که اجازه خصوصی بودن و عملکردهایی را که در قلمرو عمومی مجاز نیستند به افراد می‌دهند).

قلمروها از نظر مدت‌زمانی که اشغال می‌شوند، مقدار استفاده شخصی که از آنها صورت می‌گیرد و امکان دفاع از آنها در صورت هجوم و حمله و تهدید با یکدیگر فرق می‌کنند.

رفتار بوم‌پایی هم در انسان و هم در حیوان دیده می‌شود. برخی از پژوهشگران بر این اعتقاد هستند که بوم‌پایی در انسان همچون بوم‌پایی در حیوانات غریزی است. از نظر برخی دیگر از پژوهشگران رفتار بوم‌پایی در انسان اکتسابی است. گروه دیگری از پژوهشگران معتقد هستند که رفتار بوم‌پایی حاصل تعامل بین غریزه و یادگیری است. لورنز[1] معتقد است که انسانها و حیوانات قلمرو خود را برای

1. K. Lorenz

دور نگهداشتن دیگران علامت‌گذاری می‌کنند و به صورت کلامی و یا با توسل به تهدیدهای فیزیکی (بدنی) از آن محافظت می‌کنند. بر اساس نظریه یادگیری، بوم‌پایی در انسانها نتیجه تجارب قبلی و تحت تأثیر فرهنگ است. برای مثال، مردم از طریق اجتماعی شدن می‌آموزند که در بعضی از مکانها قوانین ویژه‌ای حاکم می‌باشد. بر اساس این نظریه، بوم‌پایی در حیوانات غریزی است اما در انسان تابع یادگیری است (حتی وقتی که حیوانات و انسانها رفتار مشابهی مانند پرخاشگری علیه یک متجاوز نشان می‌دهند، مکانیزم متفاوتی مسئول این رفتار است).

از نظر گروه سوم بوم‌پایی در انسان و در حیوان حاصل تعامل بین غریزه و یادگیری است. از نظر معتقدان به این نظریه، رفتار بوم‌پایی در انسانها غریزی است اما یادگیری نقش تعیین‌کننده‌ای در شدت آن دارد (شمس اسفندآباد، ۱۳۸۲، ص۲۶۹_۲۷۴).

جنس و بوم‌پایی

بوم‌پایی با ویژگیهایی چون جنسیت، سن و شخصیت تغییر می‌کند. شاید همخوان‌ترین نتیجه به دست آمده از پژوهشها این باشد که مردان در مقایسه با زنان طالب قلمرو بزرگ‌تری هستند. پژوهش انجام شده در ساحل دریا نشان داد که قلمرو با نشانه‌هایی چون چتر، حوله و رادیو مشخص می‌شود. زنان قلمرو کوچک‌تری را خواستارند و مخلوط دو جنس و گروههای بزرگ‌تر قلمرو کوچک‌تری را طلب می‌کنند (اسمیت[1]، ۱۹۸۱).

در پژوهشی که در یک خوابگاه صورت گرفت از ساکنان خواسته شد تا روی نقشه مشخص کنند که کدام بخش از اطاق دونفره را متعلق به خود و کدام بخش را متعلق به هم‌اطاقی خود و نیز کدام بخش از اطاق را بخش مشترک می‌دانند. مردان در مقایسه با زنان قلمرو وسیع‌تری برای خود ترسیم کردند (سبا و چرچ‌من[2]، ۱۹۸۳).

---

1. H. W. Smith
2. R. Sebba & A. Churchman

مردان معمولاً مشاغل با موقعیت بالا را بیشتر از زنان احراز می‌کنند، و بدین طریق فضای بزرگ‌تری را در محل کار مطالبه می‌کنند.

شخصیت و بوم‌پایی

آیا برخی از انواع شخصیت تمایل بیشتری به ادعای قلمرو و حفظ آن دارند؟ در پژوهشی که روی اشتراک قلمرو در اطاقهای یک خوابگاه به عمل آمد، باهوش‌ترین ساکنان، مرد یا زن، منطقه وسیع‌تری را قلمرو خود می‌دانستند، ساکنانی که به خانوارهای بزرگ‌تر تعلق داشتند قلمرو بزرگ‌تری را برای خود برمی‌گزیدند، و مردانی که نگران‌تر بودند قلمرو گسترده‌تری را به خود اختصاص می‌دادند (مرسر و بنجامین[1]، ۱۹۸۰). زنانی که اعتماد به نفس بالاتر اما سلطه‌گری کمتری داشتند قلمروهای وسیع‌تری را اختیار می‌کردند. نتیجه نشان داد که شخصیت و جنسیت در بوم‌پایی نقش دارند.

فرهنگ و بوم‌پایی

آیا برخی گروههای فرهنگی و قومی قلمروطلب‌تر از دیگر گروههای فرهنگی و قومی هستند؟ آیا افراد فرهنگهای مختلف بوم‌پایی خود را به صورتهای مختلف نشان می‌دهند؟ در پاسخ به سؤال اول شاید بتوان گفت که تمامی فرهنگهای انسانی به یک اندازه بوم‌پا هستند، حداقل پس از اینکه تفاوتهای موجود در شرایط زیستن مورد توجه قرار گیرد. یک پیشنهاد مرتبط می‌تواند این باشد که بوم‌پایی در فرهنگهای مختلف به صورتهای مختلفی بیان شود.

پژوهشی که روی قلمرو در سواحل آلمان و فرانسه صورت گرفته است نشان می‌دهد که مردم این دو کشور از نظر بوم‌پایی شبیه به یکدیگر هستند و به مردم امریکا نیز شباهت دارند. برای مثال، در تمامی این سه فرهنگ، گروههای بزرگ‌تر فضای شخصی کمتری را برای هر فرد طلب می‌کنند، گروههای متشکل از مردان و

---

1. G. W. Mercer & M. L. Benjamin

زنان فضای شخصی کمتری را برای هر فرد طلب می‌کنند، و زنان فضای کمتری را از مردان طلب می‌کنند.

با این وجود، این فرهنگها، در جنبه‌های دیگر، با یکدیگر تفاوت دارند. فرانسویها کمتر بوم‌پا هستند. آنها غالباً با مفهوم بوم‌پایی مشکل دارند و غالباً اظهار می‌دارند که سواحل به همه افراد تعلق دارد. آلمانها از علایم بیشتری برای نشان دادن قلمرو خویش استفاده می‌کنند. با ساختن دیوارهای ماسه‌ای، تعلق بخشی از ساحل به خانواده یا گروه خاصی را مشخص می‌کنند (اسمیت، ۱۹۸۱).

در پژوهش دیگری که روی یونانیها و امریکاییها انجام گرفته است، پژوهشگران کیسه‌ای محتوی آشغال را در یکی از سه محل: در محوطه یا پیاده‌رو یا کنار جدول جلوی خانه قرار دادند. کیسه‌های زباله در محوطه جلوی خانه در هر دو فرهنگ سریعاً برداشته شد، اما امریکاییها کیسه‌های آشغال موجود در پیاده‌رو و جدول جلوی خانه را سریع‌تر از یونانیها برداشتند. آیا با این وجود می‌توان ادعا کرد که امریکاییها از یونانیها بوم‌پاتر هستند؟ پاسخ پژوهشگران به این سؤال منفی است: تفاوت در نحوه نگرش مردم دو فرهنگ درباره قلمرو اطراف خانه است. امریکاییها به پیاده‌رو جلوی خانه و امثال آن به عنوان چیزی نیمه‌عمومی یا به قولی دیگر نیمه‌خصوصی می‌نگرند. از این‌رو، آنها کیسه زباله را سریع‌تر از یونانیها برمی‌دارند. یونانیها از نظر پژوهشگران پیاده‌رو را جزء قلمرو عمومی می‌دانند و لذا به کیسه آشغال اهمیت نمی‌دهند (ادنی و جوردن ـ ادنی، ۱۹۷۴).

در فرهنگ ما ایرانیها نیز پیاده‌رو جلوی خانه و امثال آن معمولاً نیمه‌خصوصی تا خصوصی تلقی می‌شوند. گل و گیاهی که در جلوی خانه می‌کاریم به خود ما تعلق دارد و کسی نباید متعرض آنها شود. اگر کسی کیسه زباله‌اش را روبه‌روی در خانه یا پارکینگ ما بگذارد با او برخورد خواهیم کرد؛ در هر صورت، سریعاً اقدام به دفع کیسه زباله خواهیم نمود.

مطالعات انجام شده بر گروههای قومی مختلف نشان می‌دهد که هر گروهی قلمرو خاصی را برای خود برمی‌گزیند و مناطقی نیز وجود دارد که قلمرو مشترک

آنها محسوب می‌شود و به وسیله هر یک از گروهها به طور جداگانه و بر اساس دستورالعمل و یا دستورالعملهایی مورد استفاده قرار می‌گیرد.

یکی دیگر از موضوعات مرتبط با قلمرو که توجه خاصی به آن مبذول شده است، رفتار گروههای خیابانی در شهرهای بزرگ است. گروههای خیابانی فرهنگ خاص خود را دارند و قلمروی که درحقیقت قلمرو عمومی است را از آن خود می‌دانند. آنها وابستگی شدیدی به این قلمرو دارند و معمولاً نام خود را از یک چهارراه و یا خیابان در محدوده خود می‌گیرند. قلمرو هر یک از گروهها با علامت‌گذاریهای خاص مشخص می‌شود که به وسیله افراد گروه خودی و افراد گروههای غیر خودی قابل شناسایی است. هنگامی که بیگانگان به این قلمرو وارد می‌شوند با خشونت او روبه‌رو می‌شوند.

در پژوهشی که در آن گروههای خیابانی امریکایی و انگلیسی مورد مقایسه قرار گرفته‌اند نشان می‌دهد که بوم‌پایی در گروههای خیابانی امریکایی بسیار نیرومندتر است. آیا این بدین معنی است که گروههای خیابانی امریکایی بوم‌پاتر از گروههای خیابانی انگلیسی هستند؟ نه لزوماً. شرایط زندگی کردن جوانان در امریکا و در انگلیس کاملاً متفاوت است. گروههای خیابانی در انگلیس به طبقه کارگر تعلق دارند و عمل آنها واکنشی است به ارزشهای طبقه متوسط و بالا. اما گروههای خیابانی امریکایی متشکل از گروههای مختلف نژادی و قومی است که محل زندگی مشترکی دارند (کمپبل، مونس و گالیا[1]، ۱۹۸۲).

خلاصه فصل

فهم، هدایت و استفاده مؤثر از محیط فیزیکی متأثر از ادراک و شناخت ما از محیط است. فضای شخصی که عبارت است از مرز قابل حمل غیر قابل رؤیت در اطراف ما که دیگران اجازه ورود به آن را ندارند بسته به موقعیت منبسط و منقبض می‌شود. عوامل اجتماعی، فرهنگی و جنسی بر این فضا تأثیر می‌گذارند. زبان و مذهب که از

1. A. C. Campbell, S. Munce & J. Galea

بخشهای مهم فرهنگ هستند بر فاصله شخصی اثر می‌گذارند. به کارگیری زبان واحد به وسیله افراد فرهنگهای مختلف موجب می‌شود که آنها فاصله شخصی را انتخاب کنند که بیشتر نزدیک به فاصله شخصی است که مردم فرهنگی که با آن زبان صحبت می‌کنند اختیار می‌کنند. افراد مذاهب مختلف فاصله شخصی متفاوتی دارند. اعتقاد به توانایی کنترل موقعیت سبب افزایش احساس امنیت و کاهش فاصله شخصی می‌شود. عوامل گوناگونی از جمله شخصیت و نگرشها، حالت روانی افراد، ترجیحات، انتظارات و هنجارها، تجربه، جنسیت، فرهنگ و مصرف الکل بر تجربه افراد از ازدحام که موقعیتی تجربی است که در آن فشارهای ناشی از چگالی بالای جمعیت فرد را متأثر می‌سازند، تأثیر می‌گذارد. عواملی چون جنسیت، سن، شخصیت و فرهنگ بر قلمرویی که افراد و گروهها انتخاب می‌کنند و نحوه بوم‌پایی آنها اثر می‌گذارد.

فصل نهم

فرهنگ و جامعه

رفتار افراد متأثر از فرهنگ و اجتماعی است که در آن زندگی می‌کنند. جامعه به صورت خواسته یا ناخواسته رفتار افراد را تحت تأثیر قرار می‌دهد. گوناگونی جوامع و تفاوتهای فرهنگی، گوناگونی در رفتار افراد را موجب می‌شود.

جامعه‌پذیری

جامعه‌پذیری فرایندی است که از راه آن فرد در طول زندگی خویش عناصر اجتماعی ـ فرهنگی محیط خود را فرا می‌گیرد و درونی می‌سازد. جامعه‌پذیری سبب می‌شود تا فرد با شیوه‌های پذیرفته شده زندگی اجتماعی سازگار شده و با روشهای معین انجام کار همنوایی کند. کنش متقابل میان فرد و جامعه، فرایند جامعه‌پذیری را ممکن می‌سازد. جامعه‌پذیری جریانی است که فرد را عملاً با زندگی گروهی همساز می‌کند. فرد جامعه‌پذیر کسی است که بر اثر همنوا شدن با هنجارهای گروهی، وظایف گروهی را پذیرفته و راههای همکاری را شناخته و بدین سبب دارای رفتاری گروه‌پسند شده است.

عوامل جامعه‌پذیر، افراد یا گروههایی هستند که خودپنداره، هیجانها، نگرشها و رفتار فرد را متأثر می‌سازند. مهم‌ترین این عوامل عبارت‌اند از: خانواده، مدرسه، دوستان، رسانه‌های جمعی، مذهب و محیط کار.

جریان جامعه‌پذیری به وسیله عوامل فوق به دو صورت پیش می‌رود: الف) گاهی گروه عمداً به جامعه‌پذیرکردن فرد می‌پردازد، چنان که خانواده و مدرسه آگاهانه هنجارهای زندگی گروهی را به کودک می‌آموزند. ب) گاهی زندگی گروهی خودبه‌خود فرد را جامعه‌پذیر می‌گرداند، چنان که رفتار پدران و مادران، بی‌آنکه خود آنان متوجه باشند، سرمشق کودکان قرار می‌گیرد. در ادامه سه نوع جامعه‌پذیری؛ جامعه‌پذیری انتظاری، جامعه‌پذیری ابتدایی و جامعه‌پذیری جنسی مورد بررسی قرار می‌گیرند.

جامعه‌پذیری انتظاری. جامعه‌پذیری انتظاری فرایندی است که از طریق آن مردم گرایشها، ارزشها و عملکردهای مناسب را به عنوان اعضای یک فرهنگ خاص یاد می‌گیرند. برای مثال اسکیموها یاد می‌گیرند که از خوردن روده‌های پرندگان و ماهیها به صورت خام لذت ببرند. چینیها و برخی از مردم شمال کشورمان یاد می‌گیرند که از خوردن سر ماهی لذت ببرند.

جامعه‌پذیری ابتدایی. جامعه‌پذیری ابتدایی اشاره به فرایندی دارد که در آن یک فرد برای موقعیتها، مشاغل و روابط اجتماعی در آینده به تمرین می‌پردازد. اینکه دانش‌آموزان دبیرستانی پس از شنیدن این مطلب که در دانشگاه پذیرفته شده‌اند مانند دانشجویان لباس می‌پوشند می‌تواند مثالی برای اجتماعی شدن ابتدایی باشد.

جامعه‌پذیری جنسی. یکی از بخشهای مهم اجتماعی شدن یادگیری نقشهای جنسی تعریف شده به وسیله فرهنگ است. جامعه‌پذیری جنسی اشاره به یادگیری رفتار و نگرشهایی دارد که برای یک جنس (مرد یا زن) مناسب به نظر می‌رسد. پسرها یاد می‌گیرند پسر باشند همان‌گونه که دخترها یاد می‌گیرند دختر باشند. این یادگیری به وسیله عوامل مختلفی که در اجتماعی شدن فرد نقش دارند تحقق می‌یابد. خانواده بی‌تردید نقش مهمی در تقویت نقش جنسی دارد؛ دوستان، مدرسه، محیط کار و رسانه‌های جمعی نیز در این امر نقش بارزی ایفا می‌کنند (هنسلین[1]، ۱۹۹۹، ص ۷۶ـ۷۱).

1. J. M. Henslin

با وجود تمام دگرگونیهای گسترده نهادی و فرهنگی در عصر جدید، خانواده هنوز از قدرت بالایی در اجتماعی کردن کودکان برخوردار است. نحوه برخورد والدین با فرزندان باعث می‌شود ویژگیهایی مانند پرخاشگری، موفقیت، رقابت، اتکای به نفس و استقلال، بیشتر از یک پسر مورد انتظار باشد تا دختر. همچنین به پسرها توصیه می‌شود که برای احقاق حق خود ایستادگی کنند. در عوض، از یک دختر انتظار می‌رود که سازش کند، صلحجو باشد، اختلافات را نه با جنگ و جدل بلکه با صحبت حل و فصل کند، مهربان ومراقبت‌کننده باشد (راس [1]، ۱۳۷۳، ص ۲۷۵). مردها باید با هدف توسعه مهارتها و استعدادهای اقتصادی و رقابتی‌شان در محل کار تربیت شوند، آنها می‌آموزند که در مقابل سلطه‌جویی دیگران مقاومت کنند. در مدرسه، جامعه‌پذیری جنسیتی به وسیله همه دست‌اندرکاران، خرد و کلان، تقویت می‌شود.

گروه همسالان، یعنی گروههای دوست که تقریباً همسن هستند، یکی دیگر از عوامل جامعه‌پذیری است. گروه همسالان نیز در جامعه سنتی از سن معینی به بعد به لحاظ جنس تفکیک می‌شوند. این مسئله از دو بعد قابل توجه است؛ نخست آنکه بر اثر این جدایی، گروههای همسن مطابق با جنس خود نقشها و بازیهای خاصی را دنبال می‌کنند که خود در نحوه جامعه‌پذیری جنسیتی نقش مهمی دارند. دیگر آنکه اعضای گروه همسن در فضای آزادتری با همجنسهای خود مجال گفتگو، بحث و نقد مسائل را پیدا می‌کنند.

رسانه‌های همگانی، در انتقال انتظارات اجتماعی وابسته به نقشهای گوناگون تأثیر گسترده‌ای دارند. روزنامه‌ها، مجلات، تلویزیون، رادیو، اینترنت و ماهواره هر کدام به نحوی در انتقال پیامها، ایدئولوژیهای اجتماعی نقشی برعهده دارند. رسانه‌های همگانی، با نفوذ ویژه خود در بین مخاطبان که گاه در آنان به صورت کاملاً ناخودآگاه است، تأثیر خود را بر جامعه‌پذیری افراد نهادینه می‌کنند. تصویر کلیشه شده زن در برنامه‌های تلویزیونی تقریباً در همه جوامع دیده می‌شود.

---

1. A. Ross

زنان به گونه‌ای جامعه‌پذیر می‌شوند که خودشان را از چشم مردها ببینند. تجربه زنان در مورد یادگیری ایفای نقش تحت تأثیر این واقعیت شکل می‌گیرد که آنها برخلاف مردان باید ایفای نقش فرد دیگری را یاد بگیرند. «دیگری» برای زنان یک مرد و یک هویت بیگانه است. اما «دیگری» برای مردان در درجه اول مردان دیگری است که تا اندازه‌ای مانند خودشان هستند، همان کسانی که فرهنگ برای جنس آنها اهمیت والایی قائل است (ریترز، ۱۳۷۷، ص ۵۰۹).

سن و جامعه‌پذیری

افراد جوان و مسن از نظر میزان جامعه‌پذیری با یکدیگر تفاوت دارند. ون‌لنگ و همکاران[1] نشان می‌دهند نسبت جامعه‌پذیری در افراد مسن بیشتر از نسبت آن در افراد جوان است، ۵۶ درصد در افراد ۱۵ـ ۲۹ سال و ۸۱ درصد در افراد ۶۰ سال به بالا. یکی از دلایل اینکه چرا افزایش سن می‌تواند موجب افزایش در جامعه‌پذیری و جهت‌گیری ارزشهای اجتماعی شود آن است که بسیاری از رخدادها در طول زندگی مانند همزیستی، ازدواج و بچه‌دار شدن می‌توانند موجب شوند که افراد به ارزش همکاری پی ببرند. در یک رابطه نزدیک، کارآیی زوجین هم وابسته می‌شود. زندگی کردن با فردی دیگر، حتی اگر فقط برای اداره خانه باشد، نیاز به سطوح خاصی از همکاری دارد. ازدواج و بچه‌دار شدن نیاز به تعهد بیشتر دارد و نسبت رابطه موجود را افزایش می‌دهد و موجب افزایش ارزشهای اجتماعی می‌شود.

نظریه اجتماعی شدن نسلها مبنی بر رابطه بین جهت‌گیری اجتماعی و سن مورد تأیید قرار گرفته است. عواملی چون سطوح تحصیلات، مذهب و تمرین اجتماعی شدن به وسیله والدین و نیز تجربه جنگ موجب تفاوت در جهت‌گیری ارزشهای اجتماعی بین نسلها می‌شوند. تجربه جنگ ـ رنج گرسنگی، بی‌خانمانی یا از دست دادن بستگان و آشنایان در یک جنگ ـ می‌تواند تجربه‌ای نیرومند برای یادگیری ارزش همکاری، برای مثال در پناه دادن به جنگ‌زدگان باشد. این احتمال

---

1. P. A. M. VanLange, et al.

وجود دارد که افرادی که در سختیها کمکهای بسیاری دریافت می‌کنند، تمایلی کلی برای رفتارهای اجتماعی از خود نشان دهند.

جامعه‌پذیری مجدد[1]

جامعه‌پذیری مجدد اشاره به فرایندی دارد که الگوهای رفتاری پیشین را کنار می‌گذارد و الگوهای رفتاری جدید را می‌پذیرد. این امر در خلال چرخه زندگی فرد رخ می‌دهد (شیفر و لام،[2] ۱۹۹۲، ص ۱۱۳). جامعه‌پذیری مجدد می‌تواند با تجربه جدایی فرد از گذشته و مواجهه با هنجارها و ارزشهای بسیار متفاوت جدید و یادگیری آنها شدت یابد. یک مثال می‌تواند تجربه یک مرد جوان از ترک خانه و پیوستن به نیروی دریایی باشد.

ماهیت فرهنگ

جامعه به وسیله فرهنگ خود به انسانها نظام می‌بخشد و افراد را به رنگ خود درمی‌آورد و ناگزیر از انجام رفتارهایی معین می‌کند. از این رو با وجود آمدورفت نسلها، فرهنگ جامعه برقرار می‌ماند و استمرار جامعه حفظ می‌شود. کلمه فرهنگ معنی بسیار وسیعی دارد. در ابتدای قرن بیستم فرهنگ در معنی دانش و عقاید و هنرها و اخلاق و رسوم و سایر یافته‌های اجتماعی انسان به کار برده می‌شد. اما در عصر ما فرهنگ بر ابزارها و رسوم و معتقدات و علوم و هنرها و سازمانهای اجتماعی دلالت می‌کند. انسان به وسیله فرهنگ جامعه خود، موجودی اجتماعی می‌شود، با مردم پیرامون خود از هزاران جهت هماهنگی می‌یابد و از مردم جامعه‌های دیگر از صدها جهت متفاوت می‌شود. با بسط میراث فرهنگی تکامل جامعه ممکن و انسان از سایر حیوانات متمایز می‌گردد. فرهنگ منحصر به انسان است. فرهنگ مبین رفتار انسانی و فراز و نشیبهای زندگی اجتماعی است.

---

1. resocialization
2. R. T. Schaeffer & R. P. Lamm

فرهنگهای جوامع گوناگون وجوه مشترکی دارند. این وجوه اشتراک از طبع انسانی سرچشمه می‌گیرند. بی‌گمان جامعه‌های متفاوت در کارهایی از قبیل ابزارسازی، دادوستد، همکاری، زناشویی، مهمان‌نوازی، زمان‌سنجی، آرایش، پاداش دادن و کیفر بخشیدن اشتراک دارند. اما باید گفت که این وجوه اشتراک بسیار کلی هستند و محتوا و مفهوم آنها نزد صاحبان فرهنگهای متفاوت یکسان نیست. فرهنگ عصاره زندگی اجتماعی است و در تمام افکار و امیا ل و فعالیتها منعکس می‌شود. آنچه برای انسان ضرورت دارد، سازگاری اجتماعی است. به این معنی که باید با عمد و وقوف، رفتار خود را با فرهنگ جامعه سازگار کند. انسانی که با فرهنگ جامعه خود سازگار باشد، به‌سهولت زندگی خواهد کرد.

فرهنگ‌پذیری

اگر جریان جامعه‌پذیری عمیقاً صورت گیرد و دوام آورد، افراد جامعه از مشابهتهای فراوانی برخوردار خواهند شد. به بیان دیگر اعضای جدید جامعه در جریان جامعه‌پذیری، رفته رفته در زندگی مشترک جامعه خود سهیم می‌شوند، راه و رسم آن را می‌آموزند، خود را با آن سازگار می‌کنند و سرانجام با سایر اعضا همانندسازی می‌کنند، به این ترتیب فرهنگ‌پذیری رخ می‌دهد.

فرهنگ‌پذیری فرایندی است که فرد را عمیقاً و از جهات فراوان با فرهنگ جامعه همانند می‌کند. هر کودک از لحظه‌ای که چشم به جهان می‌گشاید، بی‌اختیار در جریان فرهنگ‌پذیری قرار می‌گیرد، و هر شخص بالغی که از جامعه‌ای به جامعه‌ای دیگر مهاجرت می‌کند و با فرهنگ جدیدی مواجه می‌شود، مجدداً خود را ناگزیر از فرهنگ‌پذیری می‌یابد. فرهنگ‌پذیری در مورد کودک نوزاد جریانی ساده است و یک سو دارد. به این معنی که فرهنگ به آرامی سلطه خود را بر او تحمیل می‌کند و او را با سایر اعضای جامعه همرنگ می‌گرداند. اما یک شخص بالغ که به جامعه تازه‌ای مهاجرت می‌کند، بدان سبب که رنگ فرهنگی معینی به خود گرفته است، نمی‌تواند مانند کودک به آسانی با مقولات فرهنگی جدید برخورد کند. از

این رو فرهنگ‌پذیری در مورد شخص بالغ جریانی پیچیده است و دو سو دارد: از یک سو فرهنگ جدید سلطه خود را در او استوار می‌سازد، و از سویی دیگر فرهنگ پیشین او در فرهنگ نو تغییراتی به وجود می‌آورد.

شوک فرهنگی[1]

بسیاری از افرادی که از سرزمین خود به سرزمین دیگری مهاجرت می‌کنند وارد یک دوره ابتدایی از سرخوشی و هیجان می‌شوند و غرقه در شور و شعفی می‌باشند که از قرار داشتن در یک موقعیت جدید و غیرمعمولی به آنها دست می‌دهد. با پایان یافتن احساس ماجراجویی اولیه، آنها به‌تدریج از این واقعیت آگاه می‌شوند که رفتارهای قدیمی و معمولی انجام چیزها دیگر کافی و بسنده نیست. آنها دیگر به‌تدریج یا به طور ناگهانی احساس راحتی نمی‌کنند. در چنین مواردی فرد مهاجر احساس فرد بیگانه‌ای را خواهد داشت که خود او نیست. مشکلات کوچک شاید تخمینی برای مشکلات بزرگ‌تر باشد. فرد مهاجر احتمال دارد احساس افسردگی خفیفی بکند. او ممکن است در نتیجهٔ از دست دادن تمام نشانه‌ها و علایم آشنای مبادلات اجتماعی احساس اضطراب کند و یک نوع سرگشتگی روان‌شناختی را تجربه کند. او درحقیقت چیزی را تجربه می‌کند که «شوک فرهنگی» نام‌گذاری شده است. چنین احساسی کاملاً طبیعی است، لذا با دانستن این مطلب و مقدار کمی تلاش آگاهانه به‌زودی دوست مهاجر ما احساس می‌کند که قادر خواهد بود با فرهنگ جدید سازگار شود.

راهی قطعی برای کنار آمدن با شوک فرهنگی وجود ندارد. شناخت اینکه آن وجود دارد و پذیرش آسیب‌پذیر و بی‌دفاع بودن در مقابل آن اولین گام مهم است. تا زمانی که فرد از قبل بداند که در سطح خاصی قربانی شوک فرهنگی خواهد بود، می‌تواند خود را از نظر روان‌شناختی آماده پذیرش ناراحتی موقت کرده و با بهره بردن از آن، آن را به سود خود تغییر دهد. او باید به خاطر بسپارد که این تنها او نیست که ناکامی موقت، تحریک‌پذیری و افسردگی و نظایر آن را تجربه می‌کند، بلکه افراد

1. cultural shock

بسیار دیگری نیز وجود دارند که در این تجارب با وی شریک هستند.

شوک فرهنگی فی‌نفسه یک تجربه یادگیری است که فرد باید از آن بهره گیرد، این طریقی است از حساس کردن یک فرد نسبت به فرهنگ جدید در سطحی ماورای عقل و منطق. همان‌گونه که یک ورزشکار نمی‌تواند بدون ورزش کردن و گذشتن از مراحل سخت خود را ورزیده کند، یک فرد مهاجر هم نمی‌تواند بدون اینکه ابتدا مراحل ناراحت‌کننده سازگاری روان‌شناختی را طی کند، خود را با فرهنگ جدید سازگار کند.

ذکر این مطلب بسیار ضروری است که تصور زندگی در منطقه و یا کشوری که یک فرد هرگز فرهنگ آن را به طور مستقیم تجربه نکرده است بسیار مشکل است. اطلاعاتی که از رسانه‌ها در اختیار فرد قرار می‌گیرد، مثلاً از طریق خواندن روزنامه یا شاید ملاقات چند نفر از افراد فرهنگ دیگر، تصور مبهمی در اختیار او قرار می‌دهد. آگاهی نسبت به فرهنگی دیگر مانند احساسی نیست که آگاهی داشتن از اینکه یادگرفتن و زندگی کردن در آن فرهنگ چه احساسی به وجود می‌آورد. هر فرهنگی ویژگیهایی دارد که آن را از فرهنگهای دیگر مجزا می‌سازد. برخی از تفاوتها بسیار مشهود و برخی دیگر آن‌قدر جزئی هستند که گردشگران به‌سختی از آن آگاه می‌شوند. سازگاری با فرهنگ جدید فرایند پیچیده‌ای دارد و یک فرد ممکن است برای مدت نسبتاً طولانی ناراحت و خارج از تعادل بماند.

یکی از مشکلات مهاجران، گردشگران و دانشجویانی که به کشورهای دیگر سفر می‌کنند آن است که آنها مقدار زیادی از فرهنگشان را با خود به همراه می‌برند. این امر موجب رفتارهای قالبی و پندارهای نادرست نسبت به دیگران می‌شود. درنتیجه، احساس ناگهانی «مانند یک ماهی خارج از آب بودن» تجربه خیلی نادری نیست.

شوک فرهنگی معکوس[1]

وقتی که به قصد سفر سرزمین و فرهنگ خود را ترک می‌کنید، خود را برای دوره‌ای از سرگشتگی روان‌شناختی آماده می‌کنید. شما ممکن است هنگامی که به

1. reverse cultural shock

سرزمین خود بازمی‌گردید، مجبور باشید خود را برای سازگاری مجدد آماده سازید. چرا؟ خیلی ساده است، اگر تجربه کاملی از زندگی کردن و یادگیری در سرزمین دیگری را کسب کرده باشید، این احتمال وجود دارد که وقتی در سرزمین دیگری بوده‌اید قدری تغییر کرده باشید، لذا احتمال دارد جایی که به آن بازمی‌گردید به نظر برسد که تغییر کرده است ـ چنان که واقعاً ممکن است این چنین باشد. اگرچه این تغییرات به‌ندرت برجسته هستند و شاید برای دیگران به آسانی قابل رؤیت و درک نباشند، به احتمال زیاد از آنها آگاه خواهید شد.

شما بلافاصله بعد از بازگشت ممکن است وارد مرحله‌ای از سرخوشی و هیجان شوید (اغلب افراد شدیداً تحت تأثیر لذت ناب بازگشتن به سرزمین خود قرار می‌گیرند). اما وقتی که می‌کوشید به زندگی روزمره خود بازگردید، ممکن است پی ببرید تجاربی که در سرزمین دیگر کسب کرده‌اید برخی یا بسیاری از ادراکات، تصورات و روش شما برای انجام چیزها را تغییر داده است. به عبارت دیگر، شاید شما فرد جدیدی شده‌اید. شما می‌توانید دوره‌ای از سردرگمی را پیش از آنکه دوباره با محیط خود سازگار شوید تجربه کنید.

دوره سازگاری مجدد نسبتاً کوتاه است، چون سرزمین‌تان هرگز برای شما آن‌قدر غریبه نخواهد بود تا سرزمین بیگانه‌ای که با آن سازگار شده‌اید. همچنین تجربه شما در کنار آمدن با شوک فرهنگی در کشور بیگانه، ابزار روان‌شناختی لازم را برای سازگاری مجدد شما فراهم ساخته است. هر چه شما بیشتر تغییر کرده باشید، بازگشت چیزها به صورت عادی خود، مشکل‌تر خواهد بود (استوارت و لیگات[1]، ۱۹۸۸).

نفوذ اجتماعی[2]

نفوذ اجتماعی یکی از جنبه‌های بسیار مهم رفتار اجتماعی است. نفوذ اجتماعی به این معنی است که ادراکات، نگرشها و اعمال افراد قویاً تحت تأثیر دیگران (فرد یا

1. L. Stwart & P. A. Leggat
2. social influence

گروه) قرار می‌گیرند. روان‌شناسان اجتماعی هنگام بحث در مورد نفوذ اجتماعی به موقعیتهایی اشاره می‌کنند که در آنها فرد تحت تأثیر فشارهای واقعی یا خیالی افراد دیگر قرار می‌گیرد.

جنس و نفوذ اجتماعی

جنسیت فرد می‌تواند بر روشی که در اعمال نفوذ اجتماعی به کار می‌برد تأثیر داشته باشد. چگونه زنان بر دیگران تأثیر می‌گذارند؟ آیا آنها شایستگی رهبری را ندارند؟ آیا قدرت کمتری از مردان دارند؟ این سؤالات بر یک موضوع جدی دلالت دارد که آن نابرابری نسبی بین قدرت اجتماعی زنان و مردان می‌باشد. تفاوتهای جنسیتی در قدرت برای زنان پیامدهای واقعی دربر دارد. برای مثال، اگرچه تعداد زنان شاغل در مقایسه با گذشته افزایش یافته است اما زنان تبعیض موجود در دستمزدها را هنوز تجربه می‌کنند، هنوز نمی‌توانند پستهای رده بالای تصمیم‌گیری را به خود اختصاص دهند، نسبت به مردان در موقعیت مشابه، پیشرفت کمتری در محیط کار دارند و فواید کمتری را از کسب علم یا تجربه کاری به دست می‌آورند. مردان نسبت به زنان دسترسی بیشتری به قدرت اجتماعی یا قدرت بین فردی دارند.

به طور کلی، قدرت بین فردی یا قدرت اجتماعی به عنوان «داشتن ظرفیت تأثیر گذاشتن بر دیگران یا کنترل دیگران یا داشتن کنترل روی منابع یا نتایج ارزشمند» تعریف شده است. نظریه‌پردازان موقعیت انتظار[1] بر این فرض هستند که زنان از مردان شایستگی کمتری دارند و درنتیجه، در تعاملات گروهی، در مقایسه با زنان، مردم به مردها فرصتهای بیشتری برای صحبت کردن می‌دهند، با همکاری مردان بیشتر موافقت می‌کنند و بیشتر تسلیم عقاید مردان می‌شوند تا تسلیم عقاید زنان. قدرت پایین زنان منتج از تفاوت در نقشهای اجتماعی است که به مردان و زنان واگذار شده است (واگنر و برگر[2]، ۱۹۹۷).

---

1. expectation states theorists
2. D. G. Wagner & J. B. Berger

پژوهش در آمادگی پذیرش نفوذ اجتماعی نشان می‌دهد که زنان در مقایسه با مردان اندکی نفوذپذیرتر هستند، اما این تأثیر بسیار کم است. این تفاوت را شاید بتوان به تفاوت در نقشهای جنسی که در آن زنان از مردان جهت‌گیری بین فردی بیشتری دارند یا تمایل زنان به ادراک دیگران به طور مثبت‌تر است نسبت داد (وینکویست، موهر و کنی[1]، ۱۹۹۸).

گاداگنو و سیالادینی[2] (۲۰۰۲) با مطالعه تفاوتهای جنسی در نفوذ اجتماعی و به‌کارگیری پست الکترونیک[3] نشان دادند هنگامی که زنان با یک همکار پژوهشی به بحث می‌پرداختند، در مباحثه چشم در چشم در مقایسه با بحث با استفاده از پست الکترونیک، بیشتر تحت نفوذ قرار می‌گرفتند. این امر می‌تواند دلیل خوبی بر این ادعا باشد که زنان نسبت به مردان وابستگی بیشتری به تعاملات بین فردی دارند.

کارلی[4] (۱۹۹۵) نشان داد که استفاده از راهکارهای غیر مستقیم، به ویژه آنهایی که شامل دلپذیری، جامعه‌پذیری و ملایمت است، به وسیله زنان می‌تواند بر نفوذ آنها بر دیگران بیفزاید. از جهت دیگر، مردان هم با استفاده از راهکارهای مستقیم و نشان دادن شایستگی و هم با نشان دادن ملایمت و اجتماعی بودن می‌توانند بر دیگران نفوذ داشته باشند.

پیشداوری[5]

روان‌شناسان اجتماعی پیشداوری را به شیوه‌های گوناگون تعریف کرده‌اند. به باور آلپورت پیشداوری به عادتی ذهنی گفته می‌شود که در آن داوریها اغلب بی‌ارزش، سطحی، نارسا و یک‌بعدی بوده و بدون ژرف‌اندیشی، تعمیم می‌یابد. این عادات و حالتهای ذهنی در هر جامعهٔ سنتی یا نوین وجود دارد و به یک اندازه از استحکام

---

1. L. A. Winquist, C. D. Mohr & D. A. Kenny
2. R. E. Guadagno & R. B. Cialdini
3. E-mail
4. L. L. Carli
5. prejudice

برخوردار است. پیشداوری اغلب در مورد اقلیتهای قومی و نژادی، زنان و طبقات اجتماعی در فرهنگهای گوناگون دیده می‌شود (احمدی، ۱۳۸۲، ص ۸۱).

به عنوان یک نگرش افراطی، پیشداوری همه عناصر نگرشها را شامل می‌شود:

۱. مؤلفه شناختی. عبارت است از رفتار قالبی (که به خودی خود خنثی است، نه دوست داشتنی و نه تنفرانگیز).

۲. مؤلفه عاطفی. عبارت است از احساس شدید تنفر یا دوست داشتن (تعصبی این‌چنین، الزاماً پیشداوری علیه چیزی نیست بلکه می‌تواند پیشداوری علیه یک گروه ویژه و یا یک فرد باشد).

۳. مؤلفه رفتاری. می‌تواند شکلهای مختلفی به خود بگیرد. آلپورت برای این مؤلفه پنج مرحله قائل شده است:

- مرحله بدنام کردن[1]. به‌کارگیری سخنان کینه‌توزانه، مخالف و تحقیرآمیز و شوخیهای مربوط به اقوام و نژادها.
- اجتناب[2]. فاصله گرفتن بدون وارد آوردن صدمه.
- تبعیض یا فرق‌گذاری[3]. محروم ساختن افراد از حقوق مدنی، اشتغال، مسکن و غیره.
- حمله فیزیکی[4]. خشونت علیه فرد یا افراد و یا دارایی آنها.
- انهدام[5]. خشونت بدون فرق‌گذاری علیه تمامی افراد یک گروه (شمس اسفندآباد، ۱۳۸۲، ص ۲۲۸).

آزمایش میدانی که به وسیله جین الیو[6] انجام گرفته و به وسیله آرونسن و اشرو[7] (۱۹۸۰) توضیح داده شده است مثال خوبی برای پژوهشهای مربوط به

---

1. anti-liution
2. avoidence
3. discrimination
4. physical attack
5. extermination
6. J. Ellio
7. E. Aronson & N. Osherow

چگونگی ایجاد پیشداوری است. جین الیوت معلم کلاس سوم دبستان یک روز به دانش‌آموزان کلاس خود (کودکان ۹ ساله) گفت که افراد چشم قهوه‌ای باهوش‌تر و بهتر از افراد چشم آبی هستند. دانش‌آموزان چشم قهوه‌ای که اقلیت را تشکیل می‌دادند به عنوان گروه حاکم که بر کودکان چشم آبی برتری داشتند معرفی شدند. کودکان چشم آبی ملزم به رعایت محدودیتهایی از جمله قرار گرفتن در آخر صف، نشستن در ردیفهای آخر کلاس و استفاده از زنگ تفریح کوتاه‌تر شدند. همچنین به آنها گفته شد که لباسهای آنها باید رنگ خاصی داشته باشد، رنگی که نشانگر موقعیت پایین آنها باشد.

در مدت‌زمان کوتاهی، کودکان چشم آبی شروع به نشان دادن ضعف در کارهای مدرسه نمودند. آنها افسرده، عصبانی و پرخاشگر شده و توصیف آنها از خودشان منفی شد. گروه کودکان چشم قهوه‌ای بدجنس شده و شروع به تعدی به چشم آبیها نموده و عبارات موهن درباره آنها ساختند.

روز بعد الیوت به بچه‌ها گفت که او دروغ گفته است و این درحقیقت چشم آبیها هستند که بر دیگران برتری دارند. الگوی پیشداوری و تبعیض به‌سرعت از چشم آبی به عنوان قربانی به چشم قهوه‌ای تغییر یافت. روز بعد الیوت کودکان را از هدف آزمایشی که انجام داده بود آگاه ساخت. او برای آنها توضیح داد که به آنها فرصتی داده شده بود تا چگونگی شکل‌گیری پیشداوری و بد بودن آن را تجربه نمایند. ظاهراً نتایج به‌دست آمده به وسیله الیوت وابسته به سن نیست (شمس اسفندآباد، ۱۳۸۲، ص ۲۲۹).

پژوهشها نشان می‌دهند که پیشداوری در کودکان با افزایش سن کاهش می‌یابد. کودکان در اواسط دوران کودکی از پیشداوری کمتری نسبت به دوران ابتدایی کودکی برخوردار هستند. پژوهشها همچنین نشان می‌دهند که این تغییرات وابسته به سن درحقیقت منعکس‌کننده مهارتهای شناختی خاصی چون توانایی طبقه‌بندی دیگران در ابعاد مختلف، توانایی درک شباهتهای موجود در گروههای مختلف و توانایی درک تفاوتهای موجود در داخل یک گروه (دویل و آبود[1]، ۱۹۹۵) است.

---

1. A. B. Doyle & F. E. Aboud

نظریه‌های مربوط به خاستگاه پیشداوری به دو دسته تقسیم می‌شوند: آنهایی که متغیرهای شخصیت را در پیشداوری دخیل می‌دانند. آنهایی که بر تعامل بین متغیرهای شخصی (فردی) و متغیرهای اجتماعی (که می‌توان آنها را نظریه جامعه‌شناختی ـ روان‌شناختی نامید) تأکید دارند.

ادراک و پیشداوری

بسیاری از عواملی که بر چگونگی ادراک چیزها تأثیر می‌گذارند نسبتاً ثابت یا عوامل فردی طولانی‌مدت هستند. این عوامل شخصیت، سبکهای شناختی، جنس، شغل، سن، ارزشها، نگرشها، انگیزه‌های طولانی‌مدت، باورهای مذهبی، موقعیت اجتماعی ـ اقتصادی، تاریخچه فرهنگی، عادات و تجارب گذشته را شامل می‌شود. عوامل دیگری نیز وجود دارند که ممکن است در تفاوتهای فردی ادراک دخیل باشند. این عوامل از جمله شامل وضعیت ذهنی فعلی، خلق و خو، اهداف و مقاصد می‌شوند.

پیشداوری می‌تواند بر ادراک افراد اثر بگذارد. در پژوهش معروفی که به وسیله آلپرت و پست‌من[1] (۱۹۴۵) انجام گرفت به آزمودنیها تصویری نشان داده شد که در آن پنج مرد، دو زن و یک بچه را در مترو نشان می‌داد. دو تا از این مردان، یک نفر سیاهپوست و یک نفر سفیدپوست، در جلوی تصویر چهره به چهره دیده می‌شدند. از آزمودنیها خواسته شد تا آنچه را که دیده بودند توضیح دهند. بیش از نیمی از آزمودنیها گزارش نمودند که چاقوی سلاخی را در دست راست مرد سیاهپوست دیده‌اند. برخی از آزمودنیها حتی گزارش نمودند که مرد سیاهپوست مرد سفیدپوست را تهدید می‌کرده است. درحقیقت چاقوی سلاخی در دست چپ مرد سفیدپوست قرار داشت. در این پژوهش هم ادراک و هم حافظه درگیر بودند.

رابطه محکم بین پیشداوری و ادراک به وسیله آلپورت و کرامر نشان داده شده است. آنها دریافتند افرادی که نسبت به نژاد سامی پیشداوری نیرومندی دارند[2]

1. G. W. Allport & L. J. Postman
2. anti-semitic prejudice

در مقایسه با افرادی که فاقد چنین پیشداوری‌ای هستند توان بیشتری در تشخیص افراد یهودی از افراد غیر یهودی دارند. دلیل این امر آن است که افرادی که نسبت به یهودیان پیشداوری دارند توجه بیشتری به نشانه‌هایی که نشانگر یهودی بودن است معطوف می‌دارند و دیگر نشانه‌های اطلاعاتی را نادیده می‌گیرند.

لازم به توضیح است که پردازش اطلاعات در افراد با پیشداوری درباره گروهها و افرادی که نسبت به آنها پیشداوری دارند متفاوت از پردازش اطلاعات در مورد گروههایی است که نسبت به آنها پیشداوری ندارند. اطلاعاتی که با پیشداوری مرتبط هستند توجه بیشتری را به خود جلب می‌کنند، بیشتر مرور ذهنی می‌شوند و درنتیجه تمایل دارند که با دقت بیشتری به خاطر آورده شوند. بدین ترتیب پیشداوری به نوعی چرخه شناختی معیوب تبدیل می‌شود.

نژاد و پیشداوری

پیشداوری تنها در اغلب تفاوتهای فردی جای نمی‌گیرد و می‌توان آن را در تمامی افراد جامعه مشاهده کرد. نگرشهای نژادپرستانه هزاران آلمانی که از نظر خصوصیات شخصیتی با یکدیگر متفاوت بودند دلیلی بر وجود پیشداوری در اکثریت افراد یک جامعه است.

پیشداوری در جوامع خاصی طلوع و غروب می‌کند. به عنوان مثال ضدیت با یهودیان در آلمان نازی در یک دهه طلوع و غروب کرد و یا پیشداوری نسبت به ژاپنیها در امریکا پس از حمله ژاپن به پرل هابر[1] پدیدار گردید اما طول مدت سلطه آن بسیار کوتاه بود. هیچ یک از این دو نوع پیشداوری چندان به طول نینجامید که تعلیم و تربیت کودکان را متأثر سازد و نسلی خودکامه را به وجود آورد.

به نظر می‌رسد همرنگی با نرمها وابسته به موقعیت است. مینارد[2] (۱۹۵۲) نشان داد که کارگران سفیدپوست و سیاهپوست معدن در زیرزمین از یک الگوی کاملاً

---

1. Pearl Habour
2. R. D. Minard

یکسانی پیروی می‌کردند، اما روی زمین، آنها از الگوهایی مجزا پیروی می‌کردند (شمس اسفندآباد، ۱۳۸۲، ص ۲۳۶).

موقعیتهای مختلف، مانند موقعیتهای مختلف اقتصادی و سیاسی موجود، بر تبعیض نژادی تأثیر دارد. کمپبل (۱۹۴۷) در مطالعات خود در مورد تضاد درون گروهی[1]، نیرومندی رابطه بین رضایت از وضعیت اقتصادی و موقعیت سیاسی موجود کشور از یک طرف و پیشداوری از طرف دیگر را در ۳۰۰ امریکایی غیر یهودی، مورد مطالعه قرار داد. ۳۲ درصد از کسانی که از اوضاع رضایت کلی داشتند و ۶۲ درصد از کسانی که از اوضاع رضایت کلی نداشتند نسبت به یهودیان پیشداوری نشان دادند (گروس، ۱۹۹۲، ص ۵۴۵).

بحران اقتصادی بین سالهای ۱۸۸۰ و ۱۹۳۰ در امریکا سبب افزایش قطعه قطعه کردن[2] سیاهپوستان در جنوب امریکا گردید. در سالهایی که وضع اقتصادی بهتر بود، از تعداد سیاهانی که قطعه قطعه می‌شدند کاسته می‌شد. سطوح بالای نژادپرستی در میان سفیدپوستانی که اعتقاد داشتند که سیاهپوستان کار آنها را از چنگشان درآورده‌اند دیده می‌شد. هرچه رقابت بر سر منابع محدودتر شود پرخاشگری و خصومت بین گروههای قومی افزایش می‌یابد.

آگاهی نسبت به شرایطی که موجب پیشداوری می‌شود کلید فهم چگونگی کاهش آن است. تشویق افراد به سرکوب کردن پیشداوری موجب افزایش آن می‌شود؛ زیرا، این فرایند افراد را نسبت به رفتار پیشداوری آگاه‌تر می‌سازد و امکان یادآوری این رفتار در آینده را بیشتر می‌کند. لذا، توصیه نمی‌شود که شما افراد را به سرکوب پیشداوری تشویق کنید. یکی از اولین راههای مقابله با پیشداوری جایگزین کردن آن با چیزی مثبت‌تر است.

جنس و پیشداوری

پژوهشهای انجام شده نشان‌دهنده تفاوتهای جنسی در زمینه‌های مختلف روان‌شناسی

---

1. inter- group conflict
2. linch

است، به عنوان مثال، در رمزگشایی علایم غیر کلامی، پرخاشگری، اضطراب، جرأت‌ورزی، اعتماد، ابراز هیجان و شدت آن، هیجانهای خاص مانند ترس، تنفر، غمگینی، شادمانی، شناختهای غیر ارادی مثبت و منفی، نگرش نسبت به همجنس‌خواهی و در درجه مثبت بودن در ادراک دیگران.

با تمییز بین نگرشهای صریح[1] (هشیار، کند، کنترل شده) و نگرشهای تلویحی[2] (ناهشیار، سریع، خودکار) در تعصبات نژادی و به طور کلی نسبت به افراد خارج از گروه، اغلب پژوهشها نشان‌دهنده تفاوت در تعصب تلویحی بین دو جنس هستند. زنان پیشداوری تلویحی بالاتری از مردان نشان می‌دهند و مردان پیشداوری آشکار بالاتری از زنان نشان می‌دهند. مردان به طور پایدار پیشداوری نژادی بیشتری نسبت به زنان از خود نشان می‌دهند (اک‌هامار، اکرمی و آرایا[3]، ۲۰۰۳).

برتری‌جویی

به نظر می‌رسد که انسان با این سؤال که چه کسی بهترین است کاملاً درگیر است. کوهن (۱۹۸۶) یک کتاب را به داده‌های فراوانی که نشانگر آن است که رقابت در جامعه ما زیان‌آور است، اختصاص می‌دهد. اما فرهنگ غرب (و فرهنگ شرق) بدون پشتوانه پژوهشی قابل قبول خلاف آن را ادعا می‌کنند؛ مبنی بر اینکه رقابت مفید، سالم و جالب است.

درواقع، پژوهشها نشان می‌دهند که افراد اگر با یکدیگر همکاری کنند تا اینکه با یکدیگر به رقابت بپردازند، چیزهای بیشتری به دست می‌آورند. مغز ما چنان شستشو داده شده است که این واقعیت را مشکل باور می‌کنیم. اگر به این صورت به مسئله نگاه شود مسئله قابل فهم‌تر می‌شود؛ اگر بکوشیم که بهترین عملکرد را داشته باشیم بسیار متفاوت است از اینکه بکوشیم تا همه افراد دیگر را شکست دهیم. از طرف دیگر، ما به آسانی می‌توانیم بپذیریم کاری که مستلزم رقابت است (رقابت در

1. explicit
2. implicit
3. B. Ekehammar, N. Akrami & T. Araya

مدرسه یا در موقعیتهای اجتماعی که در آنها یک نفر موفق می‌شود و دیگران شکست می‌خورند) تنیدگی زیادی تولید می‌کند، دلخوری و غیظ بازندگان نسبت به برنده را موجب می‌شود، موجب تحقیر بازندگان می‌شود، حرمت خود بازندگان را کاهش می‌دهد، و در ایجاد رابطه گرم توأم با عشق و علاقه و حمایت از یکدیگر مانع ایجاد می‌کند. راه حل چیست؟ کوهن پیشنهاد می‌کند که همکاری را جانشین رقابت کنیم؛ کار کردن با یکدیگر، احساس مسئولیت در کمک به یکدیگر برای اینکه هر کدام بتوانیم بهترین عملکرد ممکن را داشته باشیم و بدون دید انتقادی به ارزیابی سهم هر یک در همکاری بپردازیم. برای تحقق بخشیدن به این امر، ما نیاز به ارزشها و فلسفه زندگی جدیدی داریم.

کوهن برخی از عقاید موجود در جامعه امریکایی را زیر سؤال می‌برد؛ بردن مهم است، شما از اینکه فردی را که مهارت داشته شکست داده‌اید باید احساس غرور کنید، شما باید احساس بدی داشته باشید زیرا شکست خورده‌اید. احساسهای برتری و کهتری به صور مختلف در جامعه امریکایی و دیگر جوامع رسوخ کرده است. برای مثال، کشورهای توسعه یافته در مقابل کشورهای در حال توسعه احساس برتری می‌کنند و از شکست دادن آنها و زیر سلطه در آوردن آنها احساس غرور می‌کنند، افراد جوان نسبت به افراد پیر احساس برتری می‌کنند. صاحبان کار و مدیران و مسئولان نسبت به کارگران و زیردستان، افراد ثروتمند نسبت به افراد فقیر، افراد باهوش و تحصیلکرده نسبت به افراد با آموزش و دانش کمتر، شهرنشینها نسبت به روستاییان و کوچ‌نشینان و افراد مذهبی نسبت به افراد مذاهب دیگر و نسبت به افراد غیر مذهبی احساس برتری می‌کنند.

جنس و برتری جویی

در سه‌سالگی تفاوتهای جالبی بین چگونگی تعامل دخترها و پسرها وجود دارد. پسرها می‌کوشند بر دیگران برتری پیدا کنند، کنترل امور را به دست گیرند و دریابند که آیا آنها از دیگری بهتر هستند. آنها این کار را با تلاش و کشمکش کمی

انجام می‌دهند ـ ارتفاع بلوکهایی که من روی هم چیده‌ام از ارتفاع بلوکهای تو بیشتر است ـ یا در صورت نیاز به پرخاشگری متوسل می‌شوند. آنها موقعیت خود را بنیان می‌گذارند و به استفاده از قدرت برای بهبود موقعیتشان تلاش می‌کنند. در مقابل، دخترها در برقراری ارتباط با دیگران و بهبود آن می‌کوشند، مانند اینکه آنها همواره این سؤال را مطرح می‌سازند که «آیا تو مرا دوست داری؟». چون پسرها و دخترها مایل به انجام چیزهای متفاوتی هستند، آنها در سنین ۳ یا ۴ سالگی از یکدیگر پرهیز می‌کنند. در سن ۶ سالگی، دخترها از بازیهای رقابتی خشن و نیز از تسلط پسرها که دخترها را بر پسرها به عنوان همبازی ترجیح می‌دهند، تنفر دارند. پسرهای کوچک نیز بازیهای دخترانه را دوست ندارند (به این دلیل که شاید نتوانند برتری خود را اثبات کنند یا اینکه دخترگونه به نظر برسند). درحقیقت، پسرها از اینکه ناگهان دختر شوند به وحشت می‌افتند ، در صورتی که دخترها از اینکه ناگهان پسر شوند دچار وحشت نمی‌شوند و به‌سرعت فواید پسر بودن را درمی‌یابند.

پسرها پیوسته مایل به برنده شدن در فعالیتهای رقابتی و کمتر علاقه‌مند به دوست‌یابی هستند. پسران بزرگ‌تر از پیشنهاد یک دوست مذکر خود پیروی می‌کنند اما اگر همان پیشنهاد به وسیله یک دوست مؤنث ارائه شود، سرسختانه از آن پیروی نمی‌کنند، به ویژه در حضور پسرهای دیگر (دی‌انجلیس[1]، ۱۹۸۹).

نتایج پژوهشی زمینه‌های مختلف نشانگر تفاوت بین زنان و مردان در برتری‌جویی است. در این میان چهار زمینه پژوهشی جالب تفاوتهای جنسی زن و مرد را در کوشش برای برتری‌جویی برجسته می‌سازد. اول، پژوهشهایی که می‌کوشند نشان دهند که چگونه ارزشهای زنان و مردان با یکدیگر فرق دارد. زنان روابط شخصی و کمک به دیگران را گسترش می‌دهند: مردان بر سر موقعیتهای برتر با یکدیگر به رقابت می‌پردازند. دوم، روان‌شناسی رشد است که نشان‌دهنده پرخاشگر بودن پسرها و مقاومت آنها در برابر کنترل شدن به وسیله دخترها است. سوم، به زبان‌شناسی مربوط می‌شود. پژوهشهایی که نشان می‌دهند هنگام گفتگو

1. T. DeAngelis

چگونه هدف اصلی زنها و مردها با یکدیگر متفاوت است. مردان همیشه سعی در اثبات خود دارند و زنان همیشه سعی دارند دیگران آنها را دوست داشته باشند. چهارم، پژوهشهایی که در قلمرو یادگیری صورت می گیرد، پژوهشهایی که نشان می‌دهند زنان به گونه‌ای متفاوت از مردان یاد می گیرند. زنان می کوشند با فردی که عقیده متفاوتی را بیان می کند همانندسازی کنند و به این طریق به استدلالها و دیدگاههای جدید بیان شده به وسیله فرد مورد نظر پی ببرند؛ مردان غالباً بی‌درنگ به زیر سؤال بردن و به بحث و جدل درباره عقیده جدید می‌پردازند.

پژوهش نشان می‌دهد که بین جهت‌گیری تسلط اجتماعی زنان و مردان تفاوت وجود دارد (پراتو و همکاران[1]، ۱۹۹۴). پراتو و همکاران جهت‌گیری تسلط اجتماعی را در زنان و مردان ده کشور (با استفاده از ۴۵ نمونه مستقل و به‌کارگیری ۱۹۰۰۰ نفر) مورد پژوهش قرار دادند. در ۳۹ نمونه مورد پژوهش مردان میزان بالاتری از جهت‌گیری تسلط اجتماعی از خود نشان دادند. آنها حتی یک مورد هم نیافتند که در آن زنان به طور معنی‌داری در جهت‌گیری تسلط اجتماعی از مردان بالاتر باشند. باید توجه داشت که تمامی مردان صاحب قدرت نیستند و بر زنان تسلط ندارند. درحقیقت، در پاره‌ای از نظامها، زنان از مزایایی برخوردار می‌شوند و مورد حفاظت قرار می گیرند که خوشایند مردان نیست. به عقیده فارل این باور غلط که مردان همه قدرت و مزایا را در اختیار دارند منجر به آزرده‌خاطر و عصبانی شدن زنان شده است. درنتیجه ناخشنودی و انتقادهای زنان، مردان احساس می کنند که از آنها آن‌گونه که شایسته است قدردانی نمی‌شود و مورد بی‌اعتنایی قرار می گیرند. به طور کلی، سوء تفاهم بین دو جنس، آنها را از یکدیگر دور می کند. واضح است که هر جنسی تواناییهایی دارد که به صور خاصی مورد استفاده قرار می‌دهد.

شاید همه ما به نحوی همان‌گونه که آدلر می گوید برای رهایی از عقده حقارت در پی کسب احساس برتری هستیم. شاید ما به دنبال برتری هستیم زیرا آن احساس خوبی در ما ایجاد می کند. اما به هر جهت، این نگرش که من بهتر از تو

---

1. F. Pratto, et al.

هستم مشکلات بین فردی و اجتماعی فراوانی را موجب می‌شود. جای خوشبختی آن است که افراد می‌توانند نگرشهای خود را تغییر دهند.

خلاصه فصل

رفتار افراد متأثر از فرهنگ و اجتماعی است که در آن زندگی می‌کنند. جامعه به صورت خواسته یا ناخواسته رفتار افراد را تحت تأثیر قرار می‌دهد. عوامل جامعه‌پذیری، افراد یا گروههایی هستند که خودپنداره، هیجانها، نگرشها و رفتار فرد را متأثر می‌سازند. مهم‌ترین این عوامل عبارت‌اند از: خانواده، مدرسه، دوستان، رسانه‌های جمعی، مذهب و محیط کار. نحوه جامعه‌پذیری در مردان و زنان متفاوت است. افراد جوان و مسن نیز از نظر میزان جامعه‌پذیری با یکدیگر تفاوت دارند. جوامع از نظر فرهنگی با یکدیگر متفاوت هستند اما وجوه مشترکی را که از طبع انسانی سرچشمه می‌گیرد نیز دارند. افراد مهاجر در مواجهه با فرهنگهای جدید یک نوع سرگشتگی روان‌شناختی که شوک فرهنگی نامیده می‌شود و در بازگشت به موطن خود دوره‌ای از سردرگمی را که شوک فرهنگی معکوس نامیده می‌شود تجربه می‌کنند. جنسیت فرد می‌تواند بر روشی که در اعمال نفوذ اجتماعی به کار می‌برد تأثیر داشته باشد. زنان در مقایسه با مردان اندکی نفوذپذیرتر هستند. پیشداوری اغلب در مورد اقلیتهای قومی و نژادی، زنان و طبقات اجتماعی در فرهنگهای گوناگون دیده می‌شود. موقعیتهای مختلف، مانند موقعیتهای مختلف اقتصادی و سیاسی موجود، بر پیشداوری تأثیر دارد. آگاهی نسبت به شرایطی که موجب پیشداوری می‌شود کلید فهم چگونگی کاهش آن است. برتری‌جویی ذهن بشر را مشغول کرده است. برتری‌جویی به وسیله خانواده، مدرسه، همسالان و رسانه‌ها تبلیغ می‌شود. برتری‌جویی در مردان بیش از زنان است. مردان می‌کوشند بر دیگران برتری پیدا کنند، کنترل امور را به دست گیرند. در مقابل، زنان در برقراری ارتباط با دیگران و بهبود آن می‌کوشند. نباید فراموش کرد که اگر افراد با یکدیگر همکاری کنند تا اینکه با یکدیگر به رقابت بپردازند، چیزهای بیشتری به دست می‌آورند.

کتابنامه

اتکینسون، ر.، اتکینسون، ر. س. و هیلگارد، الف. ر. (۱۹۸۳)، زمینه *روان‌شناسی*، ترجمه محمدنقی براهنی و دیگران، تهران: رشد، ۱۳۷۳.

احمدی، حبیب (۱۳۸۲)، *روان‌شناسی اجتماعی*، شیراز: انتشارات دانشگاه شیراز.

اسبورن، الکس. اس. (۱۳۷۵)، *پرورش استعداد همگانی ابداع و خلاقیت*، ترجمه حسن قاسم‌زاده، تهران: نیلوفر.

افروز، غلامعلی و هومن، حیدرعلی (۱۳۷۵)، *روش تهیه آزمون هوش. هوش آزمای تهران ـ استنفورد ـ بینه*، تهران: دانشگاه تهران.

برگ، لورا ای. (۲۰۰۱)، *روان‌شناسی رشد (از لقاح تا کودکی)*، ترجمه یحیی سیدمحمدی، تهران: ارسباران، ۱۳۸۲.

بیتس، دانیل و پلاگ، فرد (۱۳۷۵)، *انسان‌شناسی فرهنگی*، ترجمه محسن ثلاثی، تهران: علمی.

پروین، لارنس ای. (۱۹۸۹)، *روان‌شناسی شخصیت*، ترجمه محمدجعفر جوادی و پروین کدیور، تهران: رسا، ۱۳۷۴.

حسینی، افضل‌السادات (۱۳۷۸)، *ماهیت خلاقیت و شیوه‌های پرورش آن*، مشهد: آستان قدس رضوی.

دادستان، پریرخ (۱۳۸۲)، *روان‌شناسی جنایی*، تهران: سمت.

راتوس، اسپنسر، ا. (۱۹۹۵)، *روان‌شناسی عمومی*، ترجمه حمزه گنجی، تهران: ویرایش، ۱۳۷۵.

راس، آلن (۱۳۷۳)، *روان‌شناسی شخصیت*، ترجمه سیاوش جمالفر، تهران: بعثت.

ریتزر، جرج (۱۳۷۷)، *نظریه‌های جامعه‌شناسی در دوران معاصر*، ترجمه محسن ثلاثی، تهران: علمی.

ریو، جان مارشال (۱۳۸۰)، *انگیزش و هیجان*، ترجمه یحیی سیدمحمدی، تهران: ویرایش.

سدلر، تی. دبلیو. و همکاران (۱۳۷۹)، *رویان‌شناسی پزشکی لانگمن*، ترجمه کورش عظیمی و مهدی صرافی، تهران: اندیشه روشن.

سیف، علی‌اکبر (۱۳۸۰)، *روان‌شناسی پرورشی: روان‌شناسی یادگیری و آموزش*، (ویرایش پنجم)، تهران: آگاه.

سیمونتون، دین کیت (۱۳۷۷)، «خلاقیت: جنبه‌های شناختی، شخصی، تحولی و اجتماعی»، ترجمه حسین شکرکن، مجله *علوم تربیتی و روان‌شناسی*، دانشگاه شهید چمران اهواز، دوره سوم، سال پنجم، شماره‌های ۱و۲، (تاریخ انتشار اثر به زبان اصلی، ۲۰۰۰).

شکلتون، ویویان و فلچر، کلیو (۱۳۷۱)، *تفاوتهای فردی*، ترجمه یوسف کریمی و فرهاد جمهری، تهران: فاطمی.

شل کراس و دوریس جی. (۱۳۷۸)، *آموزش رفتار خلاق و استعدادهای درخشان در دانش‌آموزان*، ترجمهٔ مجتبی جوادیان، مشهد: آستان قدس رضوی.

شمس اسفندآباد، حسن (۱۳۸۲)، *روان‌شناسی تجربی*، تهران: سمت.

شمس اسفندآباد، حسن و امامی‌پور، سوزان (۱۳۸۲)، «مطالعه سبکهای یادگیری در دانش‌آموزان یک‌زبانه و دوزبانه دوره راهنمایی و رابطه آن با پیشرفت تحصیلی و جنسیت؛ فصلنامه *نوآوریهای آموزشی*، شماره ۵، ص ۱۱ـ۲۷.

شولتز، د. پ.، شولتز، الف، س. (۱۹۸۷)، *تاریخ روان‌شناسی نوین*، ترجمه علی‌اکبر سیف، حسن‌پاشا شریفی، خدیجه علی‌آبادی و جعفر نجفی زند، تهران: رشد، ۱۳۷۰.

شولتز، دوان (۱۹۹۰)، *نظریه‌های شخصیت*، ترجمه یوسف کریمی و دیگران، تهران: ارسباران، ۱۳۷۸.

کوپر، کالین (۱۹۹۸)، *تفاوتهای فردی (نظریه و سنجش)*، ترجمه حسن پاشا شریفی و جعفر نجفی زند، تهران: سخن، ۱۳۷۹.

گنجی، حمزه (۱۳۸۰)، *تفاوتهای فردی*، تهران: انتشارات بعثت.

گولومبوک، سوزان و فی‌وش، رابین (۱۳۷۸)، *رشد جنسیت*، ترجمه مهرناز شهرآرای، تهران: ققنوس.

لفرانکویس، گای. آر. (۱۳۷۰)، *روان‌شناسی برای آموزش*، ترجمهٔ منیجه شهنی ییلاق، تهران: رشد.

Abraham, H. D. & E. Wolf (1988), "Visual function in past users of LSD: Psychophysical findings". *Journal of Abnormal Psychology*, 97, 443-447.

Adams, A. S, B. B. Brown, G. Haegerstrom-Portony & M. C. Flom (1976), "Evidence for acute effect of alcohol and marijuana on color discrimination". *Perception & Psychophysics*, 20, 119-124.

Aiello, J. R. (1987), "Human Spatial Behavior". In D. Stokols & I. Alman (Eds), *Handbook of Environmental Psychology*, (Vol. 1, pp. 505-531), New York: Wiley.

Aiello, J. R., G. Nicosia & D. E. Thompson (1979), "Physiological, social and behavioral consequences of crowding on children and adolecents". *Child Development*, 50, 195-202.

Aiello, J. R. & G. Pagan (1982), "Development of personal space among Puetro Ricans". *Journal of Nonverbal Behavior*, 7, 59-80.

Allport, G. W. & L. J. Postman (1945), "Thè basic psychology of rumor", *transactions of the New York Academy of Sciencec*, 8 (series III), 61-81.

Amure, B. O. (1978), "Nicotine and decay of the McCulllough effecy". *Vision Research*, 18, 1449-1451.

Andersen, P. A. & K. K. Sull (1985), "Out of touch, out of reach: Tactile predispositions as predictors of interpersonal distance". *Western Journal of Speech Communication*, 49, 57-72.

Apter, M. J. (1982), *The Experience of Motivation: Theory of Psychological Reversal*. NewYork: Academic Press.

Arkin, R. M., A. J. Appelman & J. M. Burger (1980), "Social anxiety, self- preservation, and the self-serving bias in causal attribution". *Journal of Personality and Social Psychology*, 38(1), 23-35.

Atkinson, S. (1998), "Cognitive styles in the context of design and technology project work". *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 18 (2),183-194.

Auyeung, P. & J. Sands (1997), "A cross-cultural study of the learning style of accounting students".

Accounting and Finance, 36(2), 261-274.

Bailey, J. M. & R. C. Pillard (1991), "A genetic study of male homosexual orientation". *Archives of General Psychiatry*, 48, 1086-1097.

Balogun, S. K. (1991), "The influence of sex and religion on personal space among undergraduate students". *Indian Journal of Behavior*, 15, 13-20.

Balogun, S. K. (1991), "Personal space as affected by religions of the approaching and approached people". *Indian Journal of Behavior*, 15, 45-50.

Bates, M. E. (1989), "The effect of repeated occasions of alcohol intoxication on two processes involved in the visual discrimination of movement". *Journal of Studies on Alcohol*, 50, 143-154.

Baum, A. & C. I. Greenberg (1975), "Waiting for a crowd: The behavioral and perceptual effects of anticipated crowding". *Journal of Personality and Social Psychology*, 32, 671-679.

Baum, A., A. Shapiro, D. Murry & M. Widerman (1979), "Interpersonal meditation of perceived and control in residential dyads and traids". *Journal of Applied Social Psychology*, 9, 491-507.

Baumeister, R. F., J. D. Campbell, J. I. Kreuger & K. D. Vohs (2003), "Does high self-esteem cause better performance". *Psychological Review*, 103, 5-33.

Baynard, P. & A. Grayson (1996), *Introduction to Psychological Research*. Hampshire: Macmillan.

Begleiter, H., B. Porjesz & C. L. Chou (1981), "Auditory brain-stem potentials". *Science*, 211, 1064-1066.

Bell, P. A., L. M. Kline & W. A. Barnard (1988), "Friendship and freedom of movement as moderators of sex differences in interpersonal distancing". *Journal of Social Psychology*, 128. 305- 310.

Bendelow, G. (1993), "Pain perceptions, emotions, and gender". *Sociology of Health and Illness*, 15, 273-293.

Bennet, T. L. & R. J. Morgan (1978), "Temporary threshold shifts in auditory sensitivity produced by the combined effects of noise and sodium salicylate". *Bulletin of the Psychonomic Society*, 12, 95-98.

Birch, A. & S. Hayward (1994), *Individual Differences*. Hampshire: Macmillan.

Bouchard T. J. Jr, D. T. Lykken, M. McGue, N. L. Segal, & A. Tellegen (1990), "Sources of human psychological differences: the Minnesota Study of Twins Reared Apart". *Science* 12; 250(4978): 223-228.

Brown, B. (1987), "Territoriality". In D. Stokols & I. Altman (Eds.), *Handbook of Environmental Psychology* (Vol. 1, pp. 505-531), New York: Wiley.

Bufe, B., P. A. S. Breslin, C. Kuhn, D. R. Reed, C. D. Tharp, J. P. Slack, U. K. Kim, D. Drayna and W. Meyerhof (2005), "The Molecular Basis of Individual Differences in Phenylthiocarbamide and Propylthiouracil Bitterness Perception". *Current Biology*, 15, 1-6.

Bull, K. S. (1999), "Aptitude treatment interaction & cognitive style". Availiable *http:// home.okstate.edu/ homepages.nsf/ toc/ EPSY5463C12.*

Bushman B. J. & R. F. Baumeister (1998), "Threatened egotism, narcissism, self-esteem, and direct and displaced aggression: Does self-love or self-hate lead to violence?" *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 219-229.

Buss, A. H. & M. Perry (1992), "The aggression questionnaire". *Journal of Personality and Social Psychology*, 63, 452-459.

Button, T. M., J. Scourfield, N. Martin & P. McGuffin (2004), "Do aggressive and non-aggressive antisocial behaviors in adolescents result from the same genetic and environmental effects?" *Am J Med Genet B Neuropsychiatr Genet.* 15;129B(1):59-63.

Campbell, A. C., S. Munce & J. Galea (1982), "American gangs and Biritish subcultures: A comparison". *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 26, 76-89.

Carli, L. L. (1995), "Nonverbal behavior, gender, and influence". *Journal of Personality and Social Psychology*, 68, 1030-1041.

Chebat J. C., L. Dube & M. Marquis (1997), "Individual differences in circadian variations of consumers' emotional state". *Perceptual and Motor Skills*, 84: 1075-1086.

Cherney, I. D., K. Jagarlamudi, E. Lawrence & N. Shimabuku (2003), "Experiential factors in sex differences on mental rotation". .*Perceptual and Motor Skills*.96,1062-1070.

Chiu, L. H. (1990), "Self-esteem of gifted, normal and mild mentally handicapped children". *Psychology in Schools*, 27, 263-268.

Christensen K., M. McGuc, A. I. Yashin, I. A. lachinc, N. V. Holm, and J. W. Vaupel (2000), "Genetic and Environmental influences on functional abilities among Danish twins aged 75 years and older". *Journal of Gerontology: Medical Sciences*, 55A(8):M446-M452.

Coleman, R. & J. Colbert (1999), "Grounding the teaching of journalistic design in creativity", *AEJMC Annual Confference*, August, New Orleans.

Collet, D. (1971), "Training Englishmen in the nonverbal behavior of Arabs". *International Journal of Psychology*, 6, 209-215.

DeAngelis, T. (Nov., 1989), "Men's interaction style can be tough on women". *APA Monito* r, 12.Foschi, M. (1996), Double standards in the evaluation of men and women. *Social Psychology Quarterly*, 59, 237-254.

DeGangi, G. A. & S. I. Greenspan (1988), "The development of sensory functions in infants". *Physical and Occupational Therapy in Pediatrics*, 8, 21-33.

Doyle, A. B. & F. E. Aboud (1995), "A longitudinal study of White children racial prejudice as a social-cognitive development". *Merrill-Palmer Quarterly*, 41(2), 209-228.

Dukes, R. & R. Martinez (1994), "The impact of Gender on Self-Esteem among adolescents". *Journal of Adolescence*, 29, 105-111.

Dunn, R. & K. Dunn (1979), "Learning styles/teaching styles: Should they, can they be matched?" *Educational Leadership*, 36, 238-244.

Dunn, R. & K. Dunn (1993), *Teaching Secondary Students Through Their Individual Learning Styles: Practical Approaches for Grades 7-12*; Boston: Allyn & Bacon.

Dunn, R., J. Gemake, F. Jalai, R. Zenhausen, P. Quinn & J. Spiridakis (1990), "Cross-cultural differences in learning styles of elementary-age students from four ethnic backgrounds". *Journal of Multicultural Counselling and Development*, 18 (2), 68-93.

Dunn, R. & S. A. Griggs (1990), "Research on the learning style characteristics of selected racial and ethnic groups". *Journal of Reading, Writing, and Learning*, 6(3), 261-280.

Dweck, C. S. & B. G. Licht (1980), "Learned helplessness and intellectual achievement". pp. 197-221 in M.E.P. Seligman and J. Garber (eds.) *Human Helplessness, Theory and Applications*. New York: Academic Press.

Eaves, L., J. Silberg, D. Foley, C. Bulik, H. Maes, A. Erkanli, A. Angold, E. J. Costello & C. Worthman (2004), "Genetic and environmental influences on the relative timing of pubertal change". *Twin Research*, 7(5):471-481.

Edney, J. J. & N. L. Jordan-Edney (1974), "Territorial spacing on a beach". *Sociometry*, 37, 92-104.

Ekehammar, B., N. Akrami & T. Araya (2003), "Gender differences in implicit prejudice". *Personality and Individual Differences* 34 (2003) 1509-1523.

Evans, G. W. & R. E. Howard (1973), "Personal Space". *Psychological Bulletin*, 85, 117-134.

Eysenck, M. W. (1994), *Individual Differences. Normal and Abnormal*. Philadelphia, PA: Psychology Press.

Fagen, D. & C. G. Swift (1988), "Effects of caffeine on vigilance and other performance tests in normal subjects". *Journal of Psychopharmacology*, 2, 19-25.

Falciglia, G. A. & P. A. Norton (1994), "Evidence for a genetic influence on preference for some foods". *J Am Diet Assoc*,94(2),154-158.

Farley, F. H. (1986, May), "The big T in personality". *Psychology Today*, pp. 44-52.

Farrimond, T. (1990), "Effects of alcohol on visual constancy values and possible relation to driving performance". *Perceptual and Motor Skills*, 70, 291-295.

Feather, N. T. (1969), "Attribution of responsibility and valence of success and failure in relation to initial confidence and perceived locus of control." *Journal of Personality and Social Psychology*, 13, 129-144.

Franken, R. E. (2002), *Human Motivation*. Colifornia: Cole Publishing Company.

Franken, R. E. & D. J. Brown (1995), "Why do people like competition? The motivation for winning, putting forth effort, improving ones' performance, performing well, being instrumental. And expressing forceful/aggressive behavior". *Personality and Individual Differences*, 19, 175-184.

Franken, R. E. & W. Prpich (1996), "Dislike of competition and the need to win: Self-image concerns, performance concerns the distraction of attention". *Journal of Behavior and Personality*, 11, 695-712.

Furnham, A., A. B. Hillard & C. R. Brewin (1985), "Type A behavior pattern and attributions of responsibility". *Motivation & Emotion*, 9(1), 39-51.

Galanter, E. (1962), "The measurement of utility and subjective probability". *American Journal of Psychology*, 75, 208-330.

Gibbons, F. X. & S. B. McCoy (1991), "Self-esteem, similarity, and reactions to active versus passive downward comparison". *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 414-424.

Gibson, K., R. E. Franken & G. L. Rowland (1989), "Sensation seeking and marital adjustment". *Journal of Sex and Marital Therapy*, 15, 57-61.

Grasha, A. F. (1996), *Teaching with style: A Practical Guide to Enhancing Learning by Understanding Teaching and Learning Styles*. Pittsburgh: Alliance Publishers.

Gross, R. D. (1992), *Psychology: The Science of Mind and Behavior*; London: Hodder & Stoughton.

Guadagno, R. E. & R. B. Cialdini (2002), "Online persuasion: An examination of gender differences in computer-mediated interpersonal influence. Group Dynamics", *Theory, Research, and Practice*, 6, 38-51.

Gustafson, R. (1986), "Effect of moderate doses of alcohol on simple auditory reaction time in a vigilance setting". *Perceptual and Motor Skills*, 62, 683-690.

Hainer, E. V., B. Fagan, T. Bratt, L. Baker & N. Arnold (1990), "Integrating leraning styles and skills in the ESL classroom: An approach to lesson planning", *CBE Program Information Guide Series*, Summer, 2.

Harkins, S. and R. G. Green (1975), "Discriminability and criterion differences between extraverts and intraverts during vigilance". *Journal of Research in Personality*, 9, 335-340.

Hayes, J. & C. H. Allinson (1988), "Cultural differences in the learning styles of managers". *Management International Review*, 28(3), 75-80.

Healey, M. & A. Jenkins (2000), "Kolb's Experiential Learning Theory and Its Application in Geography in Higher Education", *Journal of Geography*, 99,185-195.

Henslin, J. M. (1999), *Sociology: A Down-to-Earth Approach*, (4th Ed) Boston: Allyn and Bacon.

Higgens, S, T. & W. K. Bickel (1990), "Effects of intranasal cocaine on human learning performance and physiology". *Psychopharmacology*, 102, 451-458.

Hu, S., M. L. Pattatucci, C. Patterson, L. Li, D. W. Fulker, S. S. Cherny, L. Kruglyakm & D. H. Hammer

(1995), *Nature Genetics,* 11, 248-256.

Huba, G. J., M. D. Newcomb & P. M. Bentler (1981), "Comparison of canonical correlation and interbattery factor analysis on sensation seeking and drug use domains". *Applied Psychological Measurement,* 5, 291-306.

Ingram, R. E. (1990), "Self-focused attention in clinical disorders: Review and a conceptual model". *Psychological Bulletin,* 107(2), 156-176.

Kamal, P. & I. D. Gupta (1988), "Feeling of crowding and psychiatric disorders". *Indian Journal of Psychiatery,* 30, 85.

Kaplan, A. & E. Glanville (1964), "Taste thresholds for bitterness and cigarette smoking". *Nature* (London), 202, 1366.

Kaya, N. & F. Erkip (1999), "Invasion of personal space under the condition of short-term crowding: A case study on an automatic teller machine". *Journal of Environmental Design,* 19(2), 183-189.

Kerka, S. (1999), "Creativity in adulthood. ERic digests", Available: http//: ericacve. org/ docs/dig 204. htm.

Klahr, D. & H. A. Simon (1999), "Studies of scientific discovery: Complementary approaches and convergent findings". *Psychological Bulliten,* 125, 52-543.

Kliewer, W. & I. N. Sandler (1992), "Locus of Control and self-esteem as moderators of stressor symptom relation in children and adolescents". *Journal of Abnormal Child Psychology,* 20(4), 398-413.

Krishnan, A. & C. J. Sweeney (1997), "Asian vs. Non-Asian differences in achievement-related variables of medical students". *Psychology and Developing Societies,* 9, 189-224.

Kuo, P. H., C. C. Lin, H. J. Yang, W. T. Soong & W. J. Chen (2004), "A twin study of competence and behavioral/emotional problems among adolescents in Taiwan". *Behavioral Genetics,* 34(1):63-74.

Leahey, T. H. (1980), *A History of Psychology.* London. Perentice-Hall.

Leahey, Th. H. (1980), *A History of Psychology.* New Jersey. Prentice-Hall, Inc.

Lee, V. E., J. Brooks-Gunn & E. Schnur (1988), "Does head start work? A 1- year follow-up comparison of disadvantaged children attending Head Start, no preschool, and other preschool programs", *Developmental Psychology,* 24, 210-222.

Lynam, D. R., A. Caspi, T. Moffitt, P. O. Wikstrom, R. Loeber & S. Novak (2000), "The interaction between impulsivity and neighborhood context on offending: The effects of impulsivity are stronger in poorer neighborhoods". *Journal of Abnormal Psychology,* 109(4), 563-574.

Major, B. (1979), "Sex-role orientation and fear of success: clarifying an unclear relationship". *Sex Roles,* 5, 63-70.

Martinez, R. and R. D. Norman (1984), "Effects of acculturation on field dependence among Chicano children". *Hispanic Journal of Behavioral Sciences,* 6(2) 113-126.

Mazur, A. (1977), "Interpersonal spacing on public benches in “contact” and “noncontact” cultures". *Journal of Social Psychology,* 101, 53-58.

McCallum, R., C. E. Rusbalt, G. K. Hong, T. A. Walden & I. Schopler (1979), "Effects of resource availability and importance of behavior on the experience of crowding". *Journal of Personality and Social Psychology,* 37, 1304-1313.

McGlone, J. (1981), "Sexual variations in behavior during spatial and verbal tasks". *Canadian Journal of Psychology,* 35, 277-282.

McGuinness, D. & I. Lewis (1976), "Sex differences in visual persistance: Experiments on the Ganzfeld and after-image". *Perception,* 5, 295-301.

McHugh, M., I. Frieze & B. Hanusa (1982b), "Attributions and sex differences in achievement: Problems

and new perspectives". *Sex Roles,* 8(4), 467-479.

McLoughlin,C. (1999), "The implications of research literature on learning styles for the design of instructional material". *Australian Journal of Educational Technology,* 15(3), 222-241.

Mercer, G. W. & M. L. Benjamin (1980), "Spatial behavior of university undergraduates in double occupancy residence rooms: An inventory of effects". *Journal of Applied Social Psychology,* 10, 32-34.

Miller, S., J. Rossbach & R. Munson (1981), "Social density and affiliative tendency as determinants of dormitory residential outcomes". *Journal of Applied Social Psychology,* 11, 356-365.

Mojet, J., E. Christ-Hazelhof & J. Heidema (2001), "Taste Perception with Age: Generic or Specific Losses in Threshold Sensitivity to the Five Basic Tastes?" *Chemical Senses* 26: 845-860.

Montgomery, S. M. & L. N. Groat (1998), "Student learning styles and their implications for teaching". *http//:www.crlt.umich.edu/ occ10.htm.*

Moskowitz, H., S. Sharma & W. McGlothin (1972), "Effect of marijuana upon peripheral vision as a function of the information processing demands in centeral vision". *Perceptual and Motor Skills,* 35, 875.

Mulder E. J., C. van Baal, D. Gaist, M. Kallela, J. Kaprio, D. A. Svensson, D. R. Nyholt, N. G. Martin, A. J. MacGregor, L. F. Cherkas, D. I. Boomsma, A. Palotie (2003), "Genetic and Environmental Influences on Migraine: A Twin Study Across Six Countries". *Twin Research,* 6, 422-431.

Natale, V., A. Adan & J. Chotai (2002), "Association between morningness-eveningness preference and the season of birth in human adults". *Neuropsychobiology,* 46, 209.

Nicol, S. E. & I. I. Gottesman (1983), "Clues to the genetics and neurobiology of schizopherenia". *American Scientist,* 71, 398-404.

O'Banion, K. & H. Arkowitz (1977), "Social anxiety and selective memory of affective information about the self". *Social Behavior and Personality,* 5, 321-328.

Olson, J. M., P. A. Vernon & J. A. Harris (2001), "The Heritability of Attitudes: A Study of Twins". *Journal of Personality and Social Psychology,* Vol. 80, No. 6.

Ormrod, J. E. (1995), *Educational Psychology: Principles and Applications.* Englewood Cliffs: Merrill.

Park, C. C. (1997a), "Learning style preferences of Asian-American (Chinese, Filipino, Korean, and Vietnamese) students in secondary schools". *Equity & Excellence in Education,* 30 (2), 68-77.

Parlee, M. B. (1983), "Menstrual rhytms in sensory processes: A review of flutuations in vision, olfaction, audition, taste and touch". *Psychological Bulletin,* 93, 539-548.

Parrott, A. C. (1988), "Transdermal scopolamine: Effects upon psychological performance and visual functioning at sea". *Human Psychopharmacology Clinical & Experimental,* 3, 119-125.

Parsons, T. D., P. Larson, K. Kratz, M. Thiebaux, B. Bluestein, J. G. Buckwalter & A. A. Rizzo (2004), "Sex differences in mental rotation and spatial rotation in a virtual environment". *Neuropsychologia,* 42(4):555-62.

Peirce, W. (2000), "Understanding students'difficulties in reasoning", Available, http://academic. pg.cc. md. us /~wpeirce/ MCCCTR/diffpt2.htm.

Pepper, F.C. and S. L. Henry (1986), "Social and cultural effects on indian learning style: Classroom implications". *Canadian Journal of Native Education,* 13(1), 54-61.

Pham, N. P. (2000), "Learning styles". Available. http:// payson.tulan.edu/ppham/Learning/lstyles.html.

Philbin, M. (1995), "A survey of gender and learning styles". *A Journal of Research,* 32 (7-8), 485-494.

Phillipson, O. T. & J. P. Harris (1984), "Effects of coloropromazine and promazine on the perception of some multi-stable figures", *Quarterly Journal of Experimental Psychology,* 36A, 291-308.

Pratto, F., J. Sidanius, L. M. Stallworth & B. F. Malle (1994), "Social dominance orientation: A

personality varsiable predicting social and political attitudes". *Journal of Personality and Social Psychology*, 67, 741-763.

Raine, A., C. Reynolds, P. H. Venables, S. A. Mednick & D. Farrington (1998), "Fearlessness, stimulation seeking, and large body size at age 3 years as early predispositions to childhood aggression at age 11 years". *Archives of General Psychiatry*, 55, 145-751.

Rammsayer, T. & S. Lustnauer (1989), "Sex differences in time perception". *Perceptual and Motor Skills*, 68, 195-198.

Rea, M. M. & J. A. Sweeney (1989), "Changes in eye tracking during clinical stabilization in schizophrenia". *Psychiatry Research*, 28, 31-39.

Reading-Brown, M. & R. Hayden (1989), "Learning styles-liberal arts and technical training: What's the difference?" *Psychological Reports*, 64, 507-518.

Reid, J. (1987), "The learning style preferences of ESL students". *TESOL Quarterly*, 21 (1), 87-111.

Remland, M. S., T. S. Jones & H. Brinkman (1991), "Proxemic and haptic behavior in three European countries". *Journal of Nonverbal Behavior*, 15, 215-232.

Reynolds, D. C. (1979), "A visual profile of alcoholic driver". *American Journal of Optometry and Physiological Optics*, 56, 241-251.

Riding, R. & I. Cheema (1997), "Cognitive styles–an overview and integration. Educational Psychology". *An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 11 (3-4), 193-215.

Robbins, T. W. (1997), "Arousal systems and attentional processes". *Biological Psychology*, 45, 57-71

Rosenberg, M. & L. I. Pearlin (1978), "Social class and self-esteem among children and adults". *American Journal of Sociology*, 84, 53-77.

Ross, M. & G. J. O. Fletcher (1985), "Attribution and Social Perception". In G. Lindsey & E. Aronson (eds.), *The Handbook of Social Psychology*, vol. 2, 73-114.

Rotter, J. (1966), "Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement". *Psychological Monographs*, 80. 1-28.

Rowland, G. L., R. E. Franken & K. Harrison (1986), "Sensation seeking and participation in sporting activities". *Journal of Sports Psychology*, 8, 212-220.

Royster, L. H., J. D. Royster & W. G. Thomas (1980), "Representative hearing levels by race and sex in North Carolina industry", *Journal of the Acoustical Society of America*, 68, 551-566.

Rushton, J. P., D. W. Fulker, M. C. Neale, D. K. B. Nias & H. J. Eysenck (1986), "Altruism and aggression: The heritability of individual differences". *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 1192-1198.

Sanders, J. L. (1978), "Relation of personal space to the human menstrual cycle". *Journal of Psychology*, 100, 275-278.

Schaeffer, R. T. & R. P. Lamm (1992) *Sociology* (4th ed.), New York: McGraw-Hill.

Schiff, W. & R. Oldak (1990), "Accuracy of judging time to arrival: Effects of modality, trajectory and gender". *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 16, 303-316.

Schmidt, D. E. & J. P. Keating (1979), "Human crowding and personal control: An integration of the research". *Psychological Bulletin*, 86, 680-700.

Sebba, R. & A. Churchman (1983), "Territories and territoriality in the home". *Environment and Behavior*, 15, 191-210.

Segal. N. L., S. L. Hershberger & S. Arad (2003), "Meeting One's Twin: Perceived Social Closeness and Familiarity". *Evolutionary Psychology* 1: 70-95.

Seggie, J. & C. Canny (1989), "Antideperessant medication reverses increased sensitivity to light in depression". *Progress in Neuro-Psychopharmocology and Biological Psychiatry*, 13, 537-541.

Siegel-Hinson, R. I. & W. F. McKeever (2002), "Hemispheric specialisation, spatial activity experience, and sex differences on tests of mental rotation ability". *Laterality*, 7(1):59-74.

Smolensky M. H. & F. Portaluppi (1999), "Chronopharmacology and chronotherapy of cardiovascular medications: relevance to prevention and treatment of coronary heart disease". *American Heart Journal*, 137: S14-S24.

Stelmack, R. M., E. Achorn & A. Michaud (1977), "Extraversion and individual differences in auditory evoked response". *Psychophysiology*, 14, 368-374.

Stelmack, R. M. & K. B. Campbell (1974), "Extraversion and auditory sensitivity to high and low frequency". *Perceptual and Motor Skills*, 38, 875-879.

Sternberg, R. J. (1988a), "Mental self-government: A theory of intellectual styles and their development". *Human Development*, 31, 197-224.

Sternberg, R. J. (1997), *Thinking Styles*. New York: Cambridge University Press.

Sternberg, R. J. & E. L. Grigorenko (1997), "Are cognitive still in styles?" *American Psychologist*, 52, (7), 700-712.

Sternberg, R. J., L. A. O'Hara, T. I. & Lubart (1997), "Creativity as investment". *California Management Review*, Fall, 40, 8-21.

Stevens, J. C. & W. S. Cain (1987), "Old-age deficits in the sense of smell as gauged by thresholds, magnitude matching, and odor identification". *Psychological Aging*, 2, 36-42.

Stevens, J. C., E. Foulke & M. Q. Patterson (1996), "Tactile Acuity, Aging, and Braille Reading in Long-Term Blindness". *Journal of Experimental Psychology: Applied*. Vol. 2, No. 2, 91-106.

Stewart, L. & P. A. Leggat (1998), "Culture shock and travelers". *Journal of Travel Med*, 5 (2), 84-88.

Strube, M. J. & C. Werner (1984), "Personal space claims as a function on interpersonal threat: The mediating role of need for control". *Journal of Nonverbal Behavior*, 8, 195-209.

Suh, B. & G. E. Price (1993), "The learning styles of gifted adolescents in Korea". In R. Milgram, R. Dunn, & G. Price (Eds.), *Teaching and Counseling Gifted and Talented Adolescents: An international Learning Style Perspective* (pp. 175–186), Wesport, CT: Praeger.

Sullivan, M. J., D. A. Tripp & D. Santor (2000), "Gender differences in pain and pain behavior: The role of catastrophizing". *Cognitive Therapy and Research*, 24, 121-134.

Sussman, N. M. & H. M. Rosenfeld (1982), "Influence of culture, language and sex on conversational distance". *Journal of Personality and Social Psychology*, 42, 66-74.

Svensson, D. A., B. Larsson, E. Waldenlind & N. L. Pedersen (2003), "Shared rearing environment in migraine: results from twins reared apart and twins reared together". *Headache*, 43(7):833.

Taub, J. M., D. R. Hawkins, and R. L. Van De Castle (1978), "Personality characteristics associated with sustained variations in the adult human sleep/wakefulness rhythm". *Waking and Sleeping*, 2(1), 7-15.

Taylor, M. (1997), "Learning Styles". *Inquiry*, 1(1), 45-49.

Tennis, G. H. & J. M. Dabbs (1975), "Sexs, setting and personal space: First grade through college". *Socionometry*, 38, 385-394.

Terman, L. M. and M. A. Merill (1937), *Measuring intelligence*, Boston: Houghton Mifflin.

Tryon, G. (1985), "An exploratory study of the relationship between residence hall design and student alcohol consumption". *Journal of College Student Personnel*, 20, 327-373.

Unruh, A. M. (1996), "Gender variations in clinical pain experience". *Pain*, 65, 123-167.

VanLange, P. A. M., W. Otten, E. M. N. De Bruin & J. A. Joireman (1997), "Development of Prosocial, Individualistic and Competitive Orientations: Theory and Preliminary Evidence". *Journal Of Personality and Social Psychology*: 73 (4), 733-746.

Varma, V. K. & A. K. Malhorta (1988), "Cannabis and cognitive functions: A prospective study". *Drug*

and Alcohol Dependence, 21, 147-152.

Velle, W. (1987), "Sex differences in sensory functions". *Perspectives in Biology and Medicine*, 30, 490-522.

Wiltfang, G. L. & M. Scarbecz (1990), "Social class and adolescents' self-esteem: Another look". *Social Psychology Quarterly*, 53, 174-183.

Winquist, L. A., C. D. Mohr & D. A. Kenny (1998), "The female positivity effect in the perception of others". *Journal of Research in Personality*, 32, 370-388.

Womble, P. & S. Studebaker (1981), "Crowding in a national park campground: Katami National Mommnument in Alaska". *Environment and Behavior*, 13, 557-573.

Zuckerman, M. (1978), "Actions and occurrences in Kelley's cube". *Journal of Personality and Social Psychology*, 36, 647-656.

Zuckerman, M. (2000), "Are you a risk taker?". *Psychology Today*, 33, 52-58.

واژه‌نامه

abstract	انتزاعی
anal stage	مرحله مقعدی
analytic (al)	تحلیل
anergia	فقدان انرژی
anti-liution	بدنام کردن
assimilating	درون‌سازی کننده
attribution	اسناد
augmenters	فزاینده‌ها
authoritarianism	خودکامگی
avoidance	اجتناب
built environment	محیط مصنوعی
carry-over crowding	انتقال ازدحام
circalian rhythms	چرخه شبانه‌روزی
cognitive	شناختی
coldness	فقدان هیجان
collaborative	مشارکتی
concrete	عینی
connection-oriented	رابطه ـ مدار
consensus	همسانی
consistency	ثبات
content	محتوا
converging	همگرا
cooperation	تعاون
creativity	خلاقیت
crowding	ازدحام
cultural	فرهنگی
cultural shock	شوک فرهنگی
deduction	قیاس
demographic	جمعیت‌شناختی
endogenous depression	افسردگی درونزاد
developmental quotient (DQ)	بهره رشد
discrimination	تبعیض یا فرق‌گذاری
distinctiveness	تمایز
diverging	واگرا
dizygotic	دوتخمکی
environmental cognition	شناخت محیطی
evoked response	پاسخ فراخوانده
extroversion	برونگرایی
extrovert	برونگرا
field dependent	وابسته به زمینه
field independent	زمینه نابسته
fixation	تثبیت
genital stage	مرحله تناسلی
hallucinogenic	توهم‌زا
headstart program	برنامه سرآغاز
hereditarians	توارث‌گرایان
home-centered	بوم ـ محور
impulsivity	تکانشگری
individual	فردی
induction	استقرا

practical	عملی
prejudice	پیشداوری
primary environment	محیط اولیه
psychoactive	روانگردان
psycho-sexual stages	مراحل روانی ـ جنسی
quarrelsomeness	ستیزه‌جویی
reaction range	دامنه واکنش
reality principle	اصل واقعیت
reflective	تأملی
resocialization	جامعه‌پذیری مجدد
reverse cultural shock	شوک فرهنگی معکوس
secondary environment	محیط ثانویه
sensation seeking	هیجان‌خواهی
sensation seeking scale (SSS)	مقیاس هیجان‌خواهی
sequential	متوالی
shyness	کمرویی
signal detection	استنباط علامت
social influence	نفوذ اجتماعی
social intelligence	هوش اجتماعی
social loading	اضافه‌بار اجتماعی
social power	قدرت اجتماعی
sociological	جامعه‌شناختی
solidarity	یکپارچگی
status-oriented	موقعیت‌مدار
style	سبک
synthetic	ترکیبی
territory	قلمرو
territoriality	بوم‌پایی
the origin of the species	اصل انواع
thinking	تفکر
inhibit	بازداری
instrumental rewards	پاداشهای ابزاری (وسیله‌ای)
intelligent quotient	هوشبهر
introversion	درونگرایی
introvert	درونگرا
intuition	شهود
knowledge	دانش
latency period	دوره نهفتگی
lay psychology	روان‌شناسی عامیانه(مردمی)
learning style	سبک یادگیری
life style	سبک زندگی
lysergic acid diethylamide (LSD)	ال اس دی
masculine self	خود مردانه
mental tests	آزمونهای ذهنی
monozygotic	یک‌تخمکی
multiple sclerosis	اسکلروز چندگانه
natural environment	محیط طبیعی
neurosis	روان‌آزردگی
observation	مشاهده
oral stage	مرحله دهانی
ordinal scale	مقیاس ترتیبی
patriarchal	مردسالاری
person-centered	فرد ـ محور
personal equation	معادله شخصی
personal space	فضای شخصی
phallic character	شخصیت آلتی
phallic stage	مرحله آلتی
phrenology	جمجمه‌خوانی
physical attack	حمله فیزیکی
polydactyly	وجود انگشت اضافی در دست یا پا (پولیداکتیلی)
pornography	هرزه‌نگاری

Individual Differences in Psychology

Hassan Shams Esfandabad PhD



شابک: ۹۶۴-۴۵۹-۹۶۳-۲
قیمت: ۱۶۰۰۰ ریال
مرکز پخش و نمایشگاه دائمی: تهران، خیابان انقلاب اسلامی، خیابان ابوریحان، شماره ۲ ـ تلفن: ۶۶۴۰۸۱۲۰ نمابر: ۶۶۴۰۵۶۷۸